

# **Reihe „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“**

Herausgegeben vom Institut für  
**„Unterricht und Schulentwicklung“**

der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung  
der Universität Klagenfurt

Mag. Nikolaus Lutz

## **Sicherheit und Selbstvertrauen im Englischunterricht. Eine Bestandsaufnahme in drei Klassen am BG Bregenz-Gallusstraße**

PFL-Englisch

Klagenfurt, 2008

Betreuung:  
Dr. Klaudia Kröll

Die Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/-innen“ (PFL) sind interdisziplinäre Lehrerfortbildungsprogramme des Instituts für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung“. Die Durchführung der Lehrgänge erfolgt mit Unterstützung des BMBWK.

# 1. Einleitung

## 1.1. Vorgeschichte, Themenfindung

Im Rahmen der Qualitätssicherung bzw. –entwicklung an meiner Schule, dem BG Bregenz-Gallusstraße, kam es im Jahre 2003 zu einer umfangreichen Befragung ehemaliger AbsolventInnen, an deren Vorbereitung, Durchführung und Auswertung ich beteiligt war. Der Schwerpunkt unseres Erkenntnisinteresses lag dabei in der Frage der „Studierfähigkeit“ der ehemaligen SchülerInnen. Neben Fragen zur Wissensvermittlung, dem methodisch-didaktischen Repertoire der Lehrpersonen oder den Leistungsanforderungen interessierte uns auch, in welchem Ausmaß die Schule zur Persönlichkeitsentwicklung insgesamt beigetragen hat. Ein Aspekt lautete dabei:

*„Die LehrerInnen trugen im Großen und Ganzen dazu bei, mein Selbstbewusstsein zu stärken“<sup>1</sup>*

Der Mittelwert von 2,38 (auf einer Skala von 1-5) schien den Projektbetreuern nicht besonders zufrieden stellend, wenn man – wie an unserer Schule - den Anspruch einer ganzheitlichen Pädagogik hat. Es wurde beschlossen, der Stärkung des Selbstbewusstseins der SchülerInnen im Schulalltag verstärkt Aufmerksamkeit zu schenken und an Verbesserungen zu arbeiten.

Im Schuljahr 2005/06 wurde im Rahmen des Wahlpflichtfaches Psychologie von SchülerInnen der siebten Klassen eine Umfrage zum Thema „Stärkung/Schwächung des Selbstwertgefühls von SchülerInnen durch LehrerInnen“ durchgeführt. Dabei wurden fünf Klassen zwischen dem achten und elften. Schuljahr befragt und deren Antworten ausgewertet. Das Ausgangsitem lautete - ganz ähnlich wie bei der AbsolventInnenbefragung:

*„Meine derzeitigen LehrerInnen tragen im Großen und Ganzen dazu bei, mein Selbstbewusstsein bzw. Selbstwertgefühl zu stärken.“<sup>2</sup>*

Der Mittelwert, ebenfalls bezogen auf die fünfteilige Notenskala, war 2,7, also fast identisch mit der AbsolventInnenbefragung. Entsprechend ähnlich fällt auch die Einschätzung des Ergebnisses durch die SchülerInnen der Projektgruppe aus:

*„Wenn man bedenkt, dass sich die SchülerInnen von 14-17 in einer heiklen Entwicklungsphase befinden, in der eine Stärkung des Selbstwertgefühles für die Ausbildung einer starken Identität von besonderer Wichtigkeit ist, scheint uns dies ein nachdenklich stimmendes Ergebnis zu sein.“<sup>3</sup>*

Diese beiden Projekte bildeten für mich den Rahmen, um selbst als Sprachlehrer der emotionalen, affektbezogenen Dimension meines Unterrichts nachzuspüren. Gerade der kommunikative Fremdsprachenunterricht, dessen zentrales Merkmal die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden bzw. den Lernenden untereinander ist, verlangt ein möglichst

---

<sup>1</sup> Lutz, Klaus, et.al.: Befragung der Absolventinnen und Absolventen 2003. Dokumentation des Prozesses und der Ergebnisse. Bregenz, 2003, S.14.

<sup>2</sup> Projektbericht Wohl:finden durch Stärkung des Selbstwertgefühls der SchülerInnen. Inhalt der Dokumentation. o.S

<sup>3</sup> Ibid.

entspanntes und angstfreies Lernklima, wenn er erfolgreich und für alle Beteiligten befriedigend sein soll. Im Gegensatz zu den Unterrichtsfächern in der Muttersprache ist im Fremdsprachenunterricht neben der inhaltlichen Dimension auch die sprachliche Realisierung von entscheidender Bedeutung hinsichtlich des Gelingens oder Misslingens von Interaktion. Da Sprache und Identität sehr eng miteinander verknüpft sind, ist es nahe liegend, dass positive wie auch negative Gefühle ständige Begleiter des Fremdsprachenunterrichts sind.

Mein Erkenntnisinteresse bestand also darin herauszufinden, in welchem Maße mein Unterricht angstfreies Lernen ermöglicht oder erschwert sowie das Selbstwertgefühl der Lernenden stärkt oder untergräbt.

## **1.2. Sample**

Für meine Untersuchung entschied ich mich für eine zweite und eine sechste Klasse (bzw. Lerngruppen dieser Klassen). Die Gründe für die Auswahl waren sowohl inhaltlicher als auch organisatorischer Natur: So interessierte mich die Frage, ob sich das Ausmaß an Selbstvertrauen und emotionaler Sicherheit meiner SchülerInnen während der Jahre der Pubertät verändert, evtl. auch durch eine Veränderung in der Einstellung zum Lernen im Allgemeinen und zum Fremdsprachen-Lernen im Besonderen. Weiters war der Vergleich zwischen einer „homogenen“ und einer eher „inhomogenen“ Lerngruppe reizvoll: Die zweite Klasse bestand aus einer Gruppe von neun Mädchen und sechs Burschen, die von ihren Leistungen her ausgewogen waren (Endnoten 1. Klasse: 4 x Sehr Gut, 5 x Gut, 6 x Befriedigend). Die sechste Klasse hingegen bestand aus 14 Mädchen und sechs Burschen; acht SchülerInnen mit „Sehr Gut“ standen sechs SchülerInnen mit „Genügend“ gegenüber. Schließlich entschied auch die Lehrfächerverteilung über die Wahl der sechsten Klasse, da dies im Schuljahr 2006/07 meine ältesten SchülerInnen waren und ich sie bereits vier Jahre unterrichtet hatte.

## **1.3. Forschungsstand**

Konsultiert man Bibliographien zum Thema *Language Anxiety*<sup>4</sup>, fällt auf, dass eine ernsthafte wissenschaftliche Auseinandersetzung darüber - mit einigen Ausnahmen - erst seit etwa 25 Jahren im Gange ist. Einer der Wissenschaftler, der bereits zu Beginn der 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts die psychologische Dimension des Spracherwerbs in ein Gesamtkonzept einordnete, war Stephen Krashen. Eine seiner fünf Haupthypothesen zum Fremdspracherwerb ist die des „Affective Filter“: Mangelnde Motivation, ein schlechtes Selbstwertgefühl sowie die Angst vor Fehlern erzeugen eine mentale Blockade, die erfolgreiches Lernen behindert oder gar verunmöglicht.<sup>5</sup>

Neue Erkenntnisse der Gehirnforschung haben ebenfalls Eingang in Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts gefunden. Auch bei diesen Ansätzen sind Begriffe wie „stress“ und „self-esteem“ von zentraler Bedeutung, etwa bei Mark Fletchers Konzept des „Brain-Friendly Learning“.<sup>6</sup>

In seinem Buch „Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens“ erläutert Manfred Spitzer eindrucksvoll, welche neurobiologischen Mechanismen beim erfolgreichen bzw.

---

<sup>4</sup> zB. [www.eurodl.org/materials/contrib/2005](http://www.eurodl.org/materials/contrib/2005), Stand: 01.08.2007

<sup>5</sup> Vgl. <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Krashen.htm>, Stand: 01.08.2007

<sup>6</sup> Vgl. <http://www.brainfriendlylearning.org>, Stand: 02.08.2007

erfolgslos lernen beteiligt sind. Da im menschlichen Gehirn dauernd Lernprozesse ablaufen, ist es von entscheidender Bedeutung, ob diese emotional positiv oder negativ besetzt sind. So ist das Gehirn beispielsweise mit zwei kleinen Neuronen, den „Mandelkernen“ ausgestattet, die dafür verantwortlich sind, *„dass wir unangenehme Erlebnisse sehr rasch lernen und in Zukunft vermeiden.“*<sup>7</sup>

Andererseits wurde nachgewiesen, dass ein positiver Kontext etwa beim Erlernen von Wörtern ebenso bestimmte Bereiche des Gehirns aktiviert und damit die Erinnerung an sie fördert.<sup>8</sup> Die Bedeutung dieser Erkenntnisse für den Sprachenunterricht, etwa im Hinblick auf die Art der Fehlerkorrektur durch die Lehrperson oder die Aneignung eines entsprechenden Wortschatzes, liegt auf der Hand.

Schließlich stößt man heute beim Studium einschlägiger Fachzeitschriften wie „English Teaching professional“ oder „Modern English Teacher“ immer wieder auf Beiträge, die die emotional- affekthafte Dimension des Lernens thematisieren. Hier eine Auswahl an Artikeln, auf die ich gestoßen bin: „Laughter in the Language classroom“<sup>9</sup>, „The shy speaker“<sup>10</sup>, „Teenagers! Motivating the teenage brain“<sup>11</sup> oder „Beating Stress: Creating happiness and well-being in TEFL“<sup>12</sup>.

## 1.4. Methodik, Herangehensweise

Um den Status Quo hinsichtlich der relevanten Fragestellung in den beiden Lerngruppen in Erfahrung zu bringen, erstellte ich zunächst Fragebögen für die zweite und sechste Klasse (siehe Anhang S.2-4 bzw. 14-16), die von den SchülerInnen im Rahmen einer Unterrichtsstunde am Ende des ersten Semesters (Februar 07) ausgefüllt wurden. Die Grundstruktur war in beiden Fragebögen dieselbe, auch die Anzahl der Items war identisch. Sprachlich entschied ich mich dazu, den Fragebogen der 12-Jährigen auf Deutsch zu verfassen, während jener für die 16-Jährigen auf Englisch (mit einigen Vokabelhilfen) formuliert war. Es war mir wichtig, dass die SchülerInnen nach einer kurzen Vorstellung meiner Aufgabe und meines Erkenntnisinteresses sowie der vorliegenden Fragebögen ohne weitere Nachfragen die Arbeit durchführen konnten. So vermied ich im Fragebogen der 12-Jährigen die Begriffe „Selbstvertrauen“ oder „Selbstwertgefühl“, da mir diese als noch zu abstrakt erschienen.

Die Grundstruktur der beiden Varianten ist ebenfalls dieselbe. So lassen sich die Fragen in fünf Bereiche untergliedern, die man folgendermaßen zusammenfassen könnte<sup>13</sup>:

Bereich 1: Fragen zur Persönlichkeit, zum/r Schüler/in als einem sozialen Wesen.

Bereich 2: Fragen zur grundsätzlichen Einstellung gegenüber der Schule sowie dem Fach Englisch.

Bereich 3: Fragen zu individuellen Einstellungen und Verhaltensweisen im Englischunterricht.

Bereich 4: Fragen zu unterschiedlichen Sozialformen im Unterricht sowie zur Lernatmosphäre unter den SchülerInnen.

---

<sup>7</sup> Spritzer, Manfred, Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, 2003, S. 162.

<sup>8</sup> Ibid, S. 165 ff.

<sup>9</sup> Senior, Rose: „Laughter in the language classroom“. Etp, Issue 42, Jan. 2006, p. 63

<sup>10</sup> Simunkova, Renata: „The shy speaker“. ETP, Issue 35, Nov. 2004, p. 13f.

<sup>11</sup> Leiguarda, Ana: „Teenagers! Motivating the teenage brain.“MET, Vol. 13, Nr 4, Oct. 2004, p. 5 ff.

<sup>12</sup> Bress, Paul: „Beating Stress: Creating happiness and well-being in TEFL“. MET, Vol. 15, Nr 3, July 2006, p. 5ff.

<sup>13</sup> Die Auflistung der Bereiche bzw. die Formulierung des Fragebogens macht m. E. deutlich, was unter den Begriffen „Sicherheit“ und „Selbstbewusstsein“ im gegebenen Zusammenhang gemeint ist. Daher wird auf eine Definition dieser Begriffe an dieser Stelle verzichtet.

Bereich 5: Fragen zum Lernverhalten und dessen Rolle hinsichtlich der Lernatmosphäre.

Beide Fragebögen bestanden aus je 33 gebundenen, quantitativ ausgerichteten Items sowie zweier bzw. einer offenen, qualitativ ausgerichteten Frage.

Die Aussagen waren mit Ziffern zu beurteilen, wobei diese der Notenskala von 1-5 entsprachen (1=„Stimmt genau“, 5=„Ist ganz falsch“). Auf Grund der geringen Anzahl der Befragten ist klar, dass die Ziffernergebnisse hinsichtlich ihrer absoluten Aussagekraft mit Vorsicht zu beurteilen sind, da sie einer gewissen Zufälligkeit unterworfen sind. So hätte beispielsweise eine anders gelagerte emotionale „Tagesverfassung“ weniger SchülerInnen schon ein deutlich anderes Ergebnis gezeigt. Nichts desto trotz ermöglicht die getrennte Auswertung der Ergebnisse hinsichtlich Mädchen und Burschen einige interessante Trends, die im konkreten Klassenverband verallgemeinerbar sind.

## **2. Erhebungen 2. Klasse**

### **2.1. Instrument Fragebogen**

#### **2.1.1. Ergebnisse Fragebogen 2. Klasse**

Die Auswertung der Fragebögen in der zweiten Klasse brachte folgendes Ergebnis:

Fragen 1 und 2: Die 12-Jährigen sehen sich als recht anschlussfreudig und sind nicht gern allein, wobei Letzteres auf die Burschen noch stärker zutrifft als auf die Mädchen (4,17 bzw. 3,86). Dies sind grundsätzlich günstige Voraussetzungen für einen kommunikativen, interaktiv ausgerichteten Fremdsprachenunterricht. Diese Werte korrespondieren auch mit jenen zu den Sozialformen: Einzelarbeit (Frage 17 - 3,78) ist insgesamt deutlich unbeliebter als Gruppenarbeit (Frage 19 - 1,92), wobei der Faktor „Wohlfühlen“ bei Rollenspielen und Sketches noch etwas deutlicher zu Buche schlägt (Frage 20 - 1,50).

Was den Notendruck zuhause betrifft, so sind gute Noten zwar wichtig, aber nicht in einem Ausmaß, der sich auf die konkrete Schülerpersönlichkeit hemmend oder gar blockierend auswirken könnte (Frage 3 - 2,04). Allerdings scheint die Erwartungshaltung der Eltern der Buben etwas höher zu sein als jene der Eltern der Mädchen (1,83 bzw. 2,25). Die Werte zur Frage 5 („Englisch ist ein tolles Fach, und ich möchte immer etwas Neues lernen“) sprechen für einen sehr hohen Motivationsgrad der Schülerinnen (1,19), und bei den Buben ist er nicht mehr überbietbar (1,00).

Bei den Fragen 6-14, den Kernfragen hinsichtlich des Zusammenhanges von Selbstvertrauen und Englischlernen, zeigt sich insgesamt, dass das Selbstvertrauen der Buben deutlich ausgeprägter ist als das der Mädchen. So haben sie ein vollkommen unproblematisches Verhältnis zu ihrem Akzent (Frage 11 - 5,00) und sind eher bereit, im lehrerzentrierten mündlichen Arbeitsunterricht Fehler zu riskieren als die Mädchen (Frage 8 - 3,33 bzw. 2,50). Wenn Stephen Krashens „monitor hypothesis“ stimmt, ist das Ergebnis von Frage 8 ein weiteres Indiz dafür, dass die Buben selbstbewusster im Gebrauch der englischen Sprache agieren und sich weniger durch mögliche Fehler von einer aktiven Mitarbeit abhalten lassen. Gleichzeitig zeigt das Ergebnis, dass 12-jährige Mädchen den formalen Aspekt des Sprachenlernens tendenziell bereits stärker internationalisiert haben als gleichaltrige Buben.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Zur „Monitor hypothesis“ siehe [www.Sk.com.br/sk-krash.htm](http://www.Sk.com.br/sk-krash.htm), Stand: 30.07.07

Der Einfluss der aktiven Mitarbeit des einzelnen Lernenden auf Sicherheit und Wohlbefinden im Unterricht wird insgesamt als äußerst hoch eingeschätzt (Frage 13 - 1,07). Die SchülerInnen haben also erfahren, dass es nicht nur am Fach an sich und an den anderen (Mitschülern, dem Lehrer) liegt, wie man sich im Unterricht fühlt, sondern auch wie intensiv man sich einbringt. Allerdings wird auch das zwischenmenschliche Klima innerhalb der Lerngruppe insgesamt als gut angesehen (Fragen 22-24, Werte zwischen 1,71-2,00). Fleiß und Leistungsbereitschaft scheinen insgesamt eine hohe Akzeptanz zu finden, wenn der Mittelwert von 2,00 auch darüber hinwegtäuscht, dass das Urteil der Buben bei Item 24 ein Grad unter dem der Mädchen liegt (2,50 vs. 1,50). Ein gewisser Widerspruch scheint bei den Buben auch zu bestehen, wenn man Item 24 mit Item 22 vergleicht: Obwohl sich die Buben nicht ganz so sicher sind, dass Fleiß keine negativen Reaktionen bei den MitschülerInnen hervorruft (2,50), ist ihr Grad der Zustimmung bei Item 22 (Freundlichkeit u. Hilfsbereitschaft der MitschülerInnen) überraschend hoch (1,67).

Betrachtet man die Punkte, die sich auf die Rolle des Lehrers hinsichtlich des Gefühls der (Selbst-) Sicherheit beziehen, so sind die allermeisten Werte für mich sehr beruhigend, bestätigend und ermutigend. Von neun Fragen weisen acht einen Durchschnittswert zwischen 1,13 und 1,61 auf. Die SchülerInnen empfinden mein Verhalten im Unterricht offensichtlich in hohem Maße als freundlich, ermutigend, positiv-verstärkend und berechenbar. Gleichzeitig nehmen sie mich als „Autoritätsperson“ wahr, die eine ruhige Arbeitsatmosphäre gewährleistet (Item 31 - 1,50). Im Hinblick auf die Wahrnehmung meiner Rolle als „Autoritätsperson“ stimmt mich allerdings das Ergebnis der Frage 32 („Wenn mich ein bestimmtes Verhalten meines E-Lehrers verunsichert, traue ich mich, ihm das zu sagen!“) nachdenklich. Besonders die Mädchen scheinen eine beträchtliche Scheu davor zu haben, mich offen zu „kritisieren“ (d.h. mir Rückmeldung über die eigene Verunsicherung zu geben oder gar offen Kritik zu üben), ist doch ihr Wert 1,5 Grad unter dem der Buben (3,88 vs. 2,33). Diese Werte korrelieren in gewisser Weise auch mit jenem, die sich auf die Angst vor dem Fehlermachen beziehen: Auch bei Item 27 („Ich habe keine Angst vor meinem E-Lehrer einen Fehler zu machen“, von mir hervorgehoben) erweisen sich die Mädchen als vorsichtiger und etwas „ängstlicher“ als die Buben.

Die Einschätzung meines Wohlbefindens durch die SchülerInnen entspricht weitestgehend der Realität (Frage 33 - 1,36). Ich empfinde die Atmosphäre insgesamt als sehr angenehm und motivierend und ich habe das Gefühl, sehr vieles von dem, was ich an emotionalem und fachlichem Engagement einbringe, von den SchülerInnen auch wieder zurückzubekommen.

Bei den beiden offenen Fragen bezog sich die erste auf den Englischunterricht im Allgemeinen, während mit der zweiten nochmals genauer bezüglich ermutigenden oder verunsichernden Verhaltensweisen meinerseits nachgefragt wurde. Allerdings bezogen sich bereits bei der ersten Frage etliche Antworten auf meine Person (Aussprechen von Lob) oder von mir forcierte Inhalte (Sketches und Lieder). Insgesamt fielen den SchülerInnen bei der ersten Frage spontan vier Mal so viele positive Erlebnisse als negative ein - ein Ergebnis, das insgesamt das sehr gute Resultat der quantifizierenden Befragung bestätigt.

Hinsichtlich meiner ermutigenden Verhaltensweisen wurden besonders häufig „Hilfe“, „Aufmunterung“ und vor allem „Lob“ genannt. Ermutigung durch Lob wird vor allem von den Buben erwähnt, die entweder besonders häufig von mir gelobt werden oder für die Lob besonders wichtig ist. Im Vergleich zu den Mädchen erwähnen sie in den freien Antworten das Lob häufiger, haben aber offensichtlich weniger oft das Gefühl als die Mädchen, von ihrem Lehrer tatsächlich gelobt zu werden (Item 29).

Auf der negativen Seite wird der gelegentlich „böse“, „prüfende“ oder „lange“ Blick des Lehrers sowie sein gelegentliches „Schreien“ genannt, das entmutigend wirkt. Obwohl diese ungünstigen Verhaltensweisen das Lernklima im Allgemeinen offensichtlich nicht nachhaltig belasten, können sie im Einzelfall doch einschüchternd oder gar verletzend wirken und sind daher abzulehnen. Ich bin mir dieser Schwächen (vor allem hinsichtlich des gelegentlichen Lautwerdens) bewusst und bin auch mit unterschiedlichem Erfolg dabei, diese einzuschränken.

### **2.1.2. Zusammenfassung Fragebogen 2.Klasse**

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die SchülerInnen der 2b Klasse in meiner Lerngruppe im sehr hohen Maße sicher und wohl fühlen. Besonders die Mädchen sollten allerdings in ihrer positiven Selbsteinschätzung bezüglich ihrer Kompetenzen in Englisch bestärkt werden. Ebenso gilt es, ihre Scheu, sich mir gegenüber auch kritisch zu äußern, abzubauen.

Der Frage bezüglich der fairen Verteilung von Lob wird genauer nachzugehen sein (siehe Interview).

Die Werte hinsichtlich von Bevorzugung von Partner- und Gruppenarbeiten legen nahe, nach zusätzlichen Möglichkeiten dazu im täglichen (lehrergesteuerten) Unterricht zu suchen sowie Formen des schülerzentrierten Unterrichts (Workshops, Wochenpläne, Offenes Lernen) vermehrt einzusetzen. Das vermehrte Spielen von Sketches, kleinen Theaterstücken sowie die Dramatisierung von Geschichten wurde sofort nach dem Vorliegen der Ergebnisse der Umfrage von mir umgesetzt.

Es schien mir lohnenswert zu sein, der Frage nachzugehen, worin die Attraktivität des Theaterspiels im Englischunterricht liegt bzw. wodurch das Theaterspielen zu einer positiven Selbsteinschätzung beiträgt. Um diesen und einigen weiteren Fragen, die sich aus den Ergebnissen des Fragebogens ergaben, etwas tiefer auf den Grund zu gehen, entschied ich mich, mit einigen SchülerInnen ein Interview durchzuführen.

## **2.2. Instrument Interview**

### **2.2.1. Interview 2.Klasse**

Das Interview fand am 31. Mai 2007 direkt im Anschluss an den Vormittagsunterricht statt. Als Raum wählten wir ein kleines Sprechzimmer am Ende eines Korridors, sodass wir vor Störungen sicher sein konnten. Wir saßen im Kreis um einen kleinen Tisch, sodass sich eine relativ intime Gesprächssituation ergab und das Aufnahmegerät diskret zum/r jeweils Sprechenden geschoben werden konnte.

Die Auswahl der beiden Buben und Mädchen gründete auf meine Beobachtungen im Unterricht, aber auch auf Informationen des Klassenvorstandes, sodass ich die folgende Gruppe die für das Interview ergiebigste Zusammensetzung hielt:

Bei S. handelt es sich um ein sprachlich sehr begabtes, fleißiges, aufmerksames aber eher zurückhaltendes, „ruhiges“ Mädchen. Ich nehme sie als eine „unkomplizierte“, mit sich und

ihrer Umgebung im Einklang lebende Zwölfjährige wahr, obwohl ihr Eintritt in die Pubertät bereits erfolgt sein dürfte.

Das andere Mädchen, M., ist im täglichen Unterricht ebenfalls still und zurückhaltend, lebt aber auf, wenn es darum geht, in eine Rolle schlüpfen zu können. Sie ist auch diejenige, die mich regelmäßig fragt, ob wir „das auch spielen dürfen“. Sprachlich tut sie sich - im Vergleich zu S. - relativ schwer. Vermutlich hat dies in ihrem Fall auch mit sprachlichen Interferenzen zu tun: Ihre Muttersprache ist Norwegisch, was auch zu Hause gesprochen wird, da beide Elternteile aus Norwegen stammen. Ihre erste Fremdsprache war folglich Deutsch, und Englisch ist somit ihre zweite Fremdsprache.

Bei Lu. handelt es sich um einen Buben, der jede Gelegenheit, Englisch zu sprechen, nützt (z.B. beim Offenen Lernen) und immer wieder mit sprachlich verblüffenden Formulierungen aufwartet. Aufgrund bestimmter Äußerungen und auch seiner Körpersprache habe ich aber den Eindruck, dass er sich nicht allzu viel zutraut.

Der vierte Schüler, F., ist ein sehr ehrgeiziges Kind, das immer drankommen und gelobt werden will. In diesem Schuljahr war er offensichtlich wiederholt ein Mobbingopfer einiger seiner Mitschüler. Ob dabei neben seinem Ehrgeiz auch seine noch kindlich-pummelige Figur eine Rolle spielt, entzieht sich meiner Kenntnis. In meinem Unterricht mit einem Teil der Klasse kam es nie zu Hänseleien, unfairen Kommentaren oder schadenfrohem Getuschel, die ihn als Ziel gehabt hätten. Bei Sketches und Theaterspielen kann auch er sich völlig in eine Rolle hineinversetzen und diese expressiv verkörpern.

Die Interviewgruppe bestand somit aus

- einer stillen, sehr guten Schülerin
- einer stillen, schwächeren Schülerin
- einem eifrigen Schüler mit wenig Selbstvertrauen (Hypothese)
- einem ehrgeizigen, aber gemobbten Schüler.

### **2.2.2. Inhaltliche Schwerpunkte des Interviews**

Die Leitfragen bezogen sich - neben der für mich zentralen Frage nach der Bedeutung des Theaterspielens für das Selbstbewusstsein - auf einige weitere Aspekte des Fragebogens, über die ich mir klärende, nuanciertere oder vertiefende Auskünfte erhoffte. So wollte ich nochmals Genauerer darüber erfahren, was den schülerzentrierten gegenüber dem lehrerzentrierten Unterricht deutlich attraktiver macht und was das mit den Stichworten „Sicherheit und Wohlfühlen“ zu tun haben könnte.

Nicht zuletzt im Hinblick auf den Mobbingfall sowie den etwas schwammigen Wert der Buben bezüglich des „Streber-Vorwurfs“ (Item 24 -- 2,50), wollte ich der Frage, was passiert unter den Kindern, wenn Fehler gemacht werden, nochmals nachgehen. Da der Umgang mit Fehlern im FU ein zentraler Punkt im Hinblick auf das gestellte Thema ist, wollte ich auch Näheres über meine Rolle in dieser Hinsicht erfahren (vor allem Item 27 des Fragebogens). In den freien Antworten des Fragebogens ist einer der Schlüsselbegriffe „Lob“. In den freien Antworten bemerken die Buben häufiger als die Mädchen, wie wohl ihnen Lob tut, gleichzeitig haben sie das Gefühl, weniger oft gelobt zu werden als die Mädchen (Item 29; 1,83 vs. 1,38).

Es schien mir also sinnvoll, die Frage „Gleichbehandlung“ nochmals zur Sprache zu bringen. Schließlich interessierte mich nochmals ein abschließender authentischer Kommentar zum Thema Wohlbefinden in meinem Unterricht in der 2b Klasse.

Mein erster Frageschwerpunkt bezog sich auf das Spielen von Sketches und kleinen Szenen im FU der Unterstufe. „Helen O’Grady’s Children’s Drama Academy“, die rund um den Erdball Theaterworkshops für Kinder und Jugendliche im Alter von 5-17 Jahren anbietet, wirbt auf ihrer Homepage<sup>15</sup> mit folgenden Worten für das Programm der 9-12 Jährigen:

*„In a fun-filled atmosphere, our classes aim to give young people ongoing confidence, self-esteem and skill in verbal communication. The confident, articulate child finds it easier to make friends, accept new challenges and explore new directions“<sup>16</sup>.*

*“Drama improves pupil’s self-esteem, study finds”<sup>17</sup>.*

Dies ist die Kernaussage einer Studie, die begleitend zu einem Projekt des National Theatre an Volksschulen in Inner London durchgeführt wurde. Über die Jahre bestand ein reger Austausch zwischen den beteiligten Schulen und dem National Theatre, dessen Resultat unter anderem in öffentlichen Aufführungen zweier Klassiker von William Shakespeare und Christopher Marlowe bestand.

### 2.2.3. Ergebnisse Interview 2. Klasse

Meiner Erfahrung nach zeigt das unspektakuläre, stark improvisierte und in den Alltag des Fremdsprachenunterrichts integrierte Spiel mit verteilten Rollen ähnliche Ergebnisse: Auch im Fall der 2b Klasse macht es den SchülerInnen zunächst einfach Spaß. Sie empfinden Spaß und Freude am Spiel an sich, aber auch am Auswendig-Lernen ihrer Rollen (*„I find des lustig, des zum auswendiglernen“<sup>18</sup>*). Außerdem macht es *„sehr viel Spaß, sich in eine fremde Rolle zu versetzen!“<sup>19</sup>*. Schließlich haben die Kinder auch Freude und Spaß am Gemeinschaftserlebnis (*„...weil des einfach lustig ist zu sehen, wie die anderen auch mitarbeiten“<sup>20</sup>*: Sie lernen dabei von ihren MitschülerInnen (es *„isch nachher auch lustig, das zu spielen und sehen, wie die anderen des machen“<sup>21</sup>*) und freuen sich, dass alle ihre Rollen *„wirklich gut“<sup>22</sup>* lernen und damit jeder seinen Beitrag zum Gelingen der Unterrichtsarbeit leistet. Neben Spaß und Freude empfinden die SchülerInnen der 2b Klasse das Theaterspielen als Möglichkeit, ihr Selbstbewusstsein sowohl zu entwickeln als auch zu demonstrieren. (*„i find des immer a gute Herausforderung, dass i auswendig lernen kann, um dann zeigen zu können, was man wirklich kann!“<sup>23</sup>*).

Ausdruck ihres ungebrochenen Selbstwertgefühls hinsichtlich ihrer Englischkenntnisse ist auch die spontane Verneinung der Frage, ob eine öffentliche Aufführung ein Problem für sie

---

<sup>15</sup> [www.helenogradey.com.au/classes](http://www.helenogradey.com.au/classes) (Stand: 06.07.08)

<sup>16</sup> Ibid.

<sup>17</sup> The Guardian, Oct. 6, 2004, p.7.

<sup>18</sup> Interview vom 31.Mai 2007, Anhang, S. 44.

<sup>19</sup> Ibid.

<sup>20</sup> Ibid, S. 45.

<sup>21</sup> Ibid.

<sup>22</sup> Ibid.

<sup>23</sup> Ibid. S. 44.

wäre.<sup>24</sup> Selbstbewusst sagt dazu M: „...dann sehen Mama und Papa, wie wir im Englischunterricht arbeiten, ja, und wie gut wir schon reden können!“<sup>25</sup>

Darüber hinaus ist den 12-Jährigen auch klar, dass man beim Theater spielen neben neuen Vokabeln und neuen Strukturen vor allem auch kommunikative Kompetenzen erwirbt („...man lernt also auch, wie man miteinander spricht!“<sup>26</sup>). Schließlich trägt das Spiel in verteilten Rollen auch dazu bei, dass die Lernsituation berechenbar ist und man nicht durch Lehrerfragen verunsichert wird: „...wenn wir Theaterspielen, dann weiß man, dass man die ganze Zeit dran ist.“<sup>27</sup>

Meine nächste Frage bezog sich auf den Befund, dass die SchülerInnen einen schülerzentrierten Unterricht (Partner- und Gruppenarbeit) dem lehrerzentrierten vorziehen. Hier geben sie ebenfalls einige schlüssige Antworten: Neben dem Spaß-Faktor trägt Gruppenarbeit auch zur Stärkung des Selbstwertgefühls bei, denn „man fühlt sich besser, wenn man's selber erarbeitet hat.“<sup>28</sup> Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung tragen also wesentlich zu einem positiven Selbstbild bei. Daneben wird die Arbeit mit den „peers“ als entspannter erlebt, da sie - jedenfalls für M. - im Gegensatz zu lehrerzentriertem Unterricht weniger angstbesetzt ist. Während der Lehrer aus ihrer Sicht „perfekte“ Antworten erwartet, ist ein Fehler bei der Partnerarbeit weit weniger emotionsgeladen, denn den Partner „kennt man länger...und, ja, da fühlt man sich a klä [ein wenig] wohler, wenn man einen Fehler macht oder so, regt man sich nicht gleich auf!“<sup>29</sup>

Für Lu. ist ebenso die Partnerarbeit die ideale soziale Lernform, da Gruppenarbeit für ihn die Gefahr der Unruhe und der Unkonzentriertheit in sich birgt, was den Schwächeren zum Nachteil gereicht, denn „die's net so gut können, die kommen dann nicht mit, deshalb hab ich's zu zweit am liebsten!“<sup>30</sup>

Hinsichtlich Kränkungen durch MitschülerInnen, ausgelöst durch Auslachen bei Fehlern, fällt auf, dass die Einstellung der beiden Mädchen dazu von größerem Selbstvertrauen zeugt als jene der beiden Buben: Lu. erklärt, weshalb Auslachen vorkommen kann, und er wertet dieses Verhalten auch: „Ist zwar ned so gut, aber es kann vorkommen!“<sup>31</sup> F. sagt, dass er sich im Englischunterricht „nie gekränkt gefühlt“<sup>32</sup> habe, äußert sich aber nicht dazu, wie es ihm ergehen würde, sollte es einmal vorkommen. Dem gegenüber sagen die beiden Mädchen, dass es ihnen „egal“ wäre und es sie nicht stören würde, sollten sie ausgelacht werden, weil sie damit „gut umgehen“<sup>33</sup> könnten.

Im nächsten Abschnitt wurde nochmals die Angst vor Fehlern thematisiert. Die Antworten auf die Frage an die Buben, ob sie sich nur zu Wort melden, wenn sie ganz sicher sind, keinen Fehler zu machen, bestätigt die Ergebnisse des Fragebogens (Item 8 und, vor allem, 27). Aber auch die Mädchen fühlen sich durch mein Verhalten nicht eingeschüchtert und lassen durch ihre Antworten vermuten, dass Krashen's „monitor hypothesis“ für diese Lerngruppe nur am

---

<sup>24</sup> Ibid. S. 45.

<sup>25</sup> Ibid.

<sup>26</sup> Ibid.

<sup>27</sup> Ibid. S. 44.

<sup>28</sup> Ibid. S. 45.

<sup>29</sup> Ibid. S. 46.

<sup>30</sup> Ibid.

<sup>31</sup> Ibid.

<sup>32</sup> Ibid.

<sup>33</sup> Ibid.

Rande zutrifft: Alle vier Interviewten sehen Fehler als Chance zu lernen („...wenn was Falsches ussa kummt [heraus kommt], weiß man's ja nachher besser, als wie wenn man's irgendwie vorgesetzt bekommt.“<sup>34</sup>). „Wenn ich was Falsches sage und Sie korrigieren das, dann weiß ich, es war falsch, und das nächste Mal weiß ich's dann auch wirklich!“<sup>35</sup> Offensichtlich korrespondiert meine persönliche Haltung zum Fehlermachen im FU (=sie sind ein wesentlicher Teil des Lernprozesses und so wenig wie möglich zu sanktionieren) mit der Wahrnehmung dieser SchülerInnen meines tatsächlichen Verhaltens im Unterricht.

Ein weiterer Punkt, den ich auf Grund der Ergebnisse und Kommentare im Fragebogen auch im Interview ansprechen wollte, war jener bezüglich des „Lobes durch den Lehrer“. Besonders interessierte mich die Frage, ob die SchülerInnen das Gefühl haben, dass das ausgesprochene Lob zwischen Buben und Mädchen gleichmäßig verteilt ist oder ob eine der Gruppen diesbezüglich bevorzugt oder benachteiligt wird. Alle Befragten sind aber der einhelligen Meinung, dass das Lob (in Relation zu der Zahl der Buben zu jener der Mädchen) gleichmäßig verteilt ist. F. meint auch, dass ich inzwischen häufiger Lob ausspreche als früher, und er gibt auch ein Beispiel („z.B.: bei den Vokabeln, dem ‚picture dictionary‘“<sup>36</sup>). S. bestätigt die pädagogische Grundeinsicht, dass Lob motivationsfördernd ist, wenn sie sagt: „Also es ist ein großer Ansporn zum Weitermachen, zum weiter groß Arbeiten, gute Leistungen zu bringen.“<sup>37</sup>

Allerdings zeigten die Antworten der vier Befragten, dass ihr Bedürfnis nach explizitem Lob durch ihren Lehrer abgestuft ist. Es gibt deutliche Unterschiede hinsichtlich einer Abhängigkeit vom Lob durch den Lehrer. Diese lassen gewisse Rückschlüsse bezüglich des Glaubens an bzw. des Wissens um die eigenen Fähigkeiten, also des Selbstvertrauens, zu. F. scheint am lobabhängigsten zu sein. Ihm ist offensichtlich Lob an sich sehr wichtig, und er findet es gut, dass ich ihn „jetzt schon öfters lobe“, <sup>38</sup> „so automatisch irgendwie“. <sup>39</sup> Lu. meint dagegen, dass Lob von erbrachter Leistung abhängig und daher angebracht sein sollte. An zwei Stellen betont er, dass Lob nur „bei schwierigen Sachen“<sup>40</sup> angebracht ist. S. schließlich konzidiert Lob eine motivierende Wirkung, glaubt für sich jedoch, vom Lehrerlob unabhängig zu sein, da sie sich ihrer Fähigkeiten sehr bewusst ist: „Es würd' aber auch ohne [=Lob] gehen, weil ich weiß ja, dass ich nicht unbedingt ganz schlecht bin...!“<sup>41</sup> Ms Aussage, dass sie sich über jedes Lob freut,<sup>42</sup> ist im Hinblick auf ihr Selbstvertrauen schwieriger einzuordnen.

Im letzten Abschnitt des Interviews bestätigen nochmals alle Befragten, dass sie sich in hohem Maße im Englischunterricht wohl fühlen. Die allgemeinste Aussage macht M, wenn sie sagt, sie fühle sich „eigentlich in jedem Unterricht wohl [Gemeint ist wohl jede E-Stunde, da sie mich ja direkt anspricht], weil ich kann Ihnen einfach alles sagen, was mir am Herzen liegt.“<sup>43</sup>, eine Aussage, aus der ein Grundvertrauen in ihren Englischlehrer spricht. S. und F. fällt spontan zum Stichwort „Wohlfühlen“ ein Detail ein, das ebenfalls mit ihrem Lehrer zu

---

<sup>34</sup> Ibid. S. 47.

<sup>35</sup> Ibid.

<sup>36</sup> Ibid.

<sup>37</sup> Ibid. S. 48.

<sup>38</sup> Ibid. S. 47.

<sup>39</sup> Ibid.

<sup>40</sup> Ibid. S. 48.

<sup>41</sup> Ibid.

<sup>42</sup> Ibid.

<sup>43</sup> Ibid.

tun hat: Eine lobende Geste (=Klatschen) nach einer erbrachten Leistung.<sup>44</sup> Lus spontane Reaktion ist hingegen nicht personen-, sondern sachbezogen: Er fühlt sich wohl, wenn er ein Stoffgebiet wie etwa „die Vergangenheit im Englischen“<sup>45</sup> gut beherrscht. Auch darin zeigt sich eine gewisse Autonomie gegenüber der Lehrperson, die bereits in Lus differenzierter Einstellung gegenüber Lob festzustellen war.

#### **2.2.4. Zusammenfassung der Interviews**

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die fast ausschließlich positiven Werte des Fragebogens in den Interviews eine Bestätigung finden. Die Atmosphäre im E-Unterricht der 15 Schülerinnen und Schüler der 2b Klasse ist in erfreulich hohem Maß von den Gefühlen der Sicherheit, Angstfreiheit, Freude am Lernen, also des Wohlfühlens geprägt.

Ein weiterer Indikator dafür mögen bis zu einem gewissen Grad auch die Zeugnisnoten sein, die folgendes Ergebnis zeigten: Vier SchülerInnen haben mit „Sehr Gut“, sechs Schülerinnen mit „Gut“ sowie fünf SchülerInnen mit „Befriedigend“ abgeschlossen. Dies ergibt einen Notenschnitt von 2,07 und das bei einem sehr erfreulichen Sprachniveau.

#### **2.2.5. Schlussfolgerungen und Ausblick**

Im Hinblick auf meinen zukünftigen Unterricht mit diesen SchülerInnen ergeben sich folgende Schlussfolgerungen, die – jedenfalls bis zu einem gewissen Grad - auch auf andere Lerngruppen übertragbar sind:

1. Das Spiel in verteilten Rollen (von kurzen Intonationsübungen über Sketches bis zu kleinen Theaterstücken) soll weiterhin gepflegt werden. Wenn in den ersten Stunden des neuen Schuljahres die fünf attraktivsten Units des Englischbuches von den SchülerInnen gewählt werden, die dann einen Schwerpunkt im Unterricht in der 3. Klasse bilden, werde ich das Kriterium der Spielbarkeit der Texte besonders betonen. Gegen Ende der 3. Klasse soll ein Elternabend stattfinden, in dessen Mittelpunkt das „Spiel in verteilten Rollen“ stehen wird.
2. Bei der Planung des Unterrichts werde ich weiterhin auf eine Forcierung schülerzentrierter Unterrichtsformen achten bzw. diese auch etwas ausbauen. Eine oder mehrerer kurze Partner- oder Gruppenphasen in möglichst jeder Unterrichtsstunde gehören seit vielen Jahren zu meinem Grundrepertoire; längere Phasen des selbstorganisierten und – verantwortlichen Lernen (Wochenpläne, Workshops, Offenes Lernen) werden schrittweise ausgebaut. Dies bedarf allerdings einer klaren Schwerpunktsetzung des Jahresstoffes zu Beginn des neuen Schuljahres.
3. Was die Gestaltung einer positiven Lernatmosphäre betrifft, so nehmen mir die Aussagen über die Gleichbehandlung von Buben und Mädchen ein Gefühl der Unsicherheit, das mich begleitet hat, seit ich gemischte Klassen unterrichte (Meine Schule war bis 1982 ein reines Mädchengymnasium.). Diese Gleichbehandlung empfinde ich als Gratwanderung, da es meiner Erfahrung nach in der Regel die Buben sind, die mehr Aufmerksamkeit fordern als die Mädchen und denen häufiges Lob durch mich besonders wichtig ist, was die Ergebnisse des Fragebogens ja auch bestätigen. Spekulationen darüber, weshalb dem so ist, würden den Rahmen dieser Arbeit allerdings sprengen.

---

<sup>44</sup> Ibid. S. 48.

<sup>45</sup> Ibid.

Die Aussagen bezüglich des Lobes durch den Lehrer sagen mir, dass dies ein zentraler Motivationsfaktor für alle SchülerInnen ist, allerdings nicht in gleichem Ausmaß, das heißt, nicht alle brauchen gleich viel davon. Was es zu vermeiden gilt, ist ein inflationärer Gebrauch von Lob. Die meisten SchülerInnen erkennen offenbar rasch, ob es angebracht ist oder nicht. Darüber hinaus verweisen die Aussagen der Interviewten auch auf ein gewisses Dilemma, vor dem die lobende Lehrperson steht: Während ihre Absicht darin besteht, die SchülerInnen in ihren Bemühungen zu bestärken und zum Aufbau eines positiven Selbstbildnisses beizutragen, scheint das Selbstvertrauen derjenigen am größten zu sein, die am wenigsten Lob brauchen. Solche SchülerInnen wissen um ihre Kenntnisse auf einer sachlichen Ebene und haben im viel geringeren Ausmaß das Bedürfnis, von einem/r LehrerIn ständig positiv verstärkt zu werden. Je unsicherer und weniger selbstbewusst SchülerInnen sind, desto mehr benötigen sie das Lob von der Lehrperson.

Ein Ausweg aus diesem Dilemma sehe ich in der frühen systematischen Einübung in die Selbstevaluation. Da dies ein Bereich ist, der in meiner Unterrichtspraxis noch eher ein Randdasein führt, werde ich mich gerade in dieser Klasse ausführlich mit Formen und Möglichkeiten der Selbstevaluation beschäftigen.<sup>46</sup>

### **3. Erhebungen 6. Klasse**

#### **3.1. Instrument Fragebogen**

##### **3.1.1. Ergebnisse Fragebogen 6. Klasse**

Neben der zweiten Klasse entschied ich mich, mein Interesse auf die SchülerInnen der 6c Klasse zu konzentrieren. Einer der Gründe war - wie oben bereits erwähnt - die klare Trennschärfe zwischen sehr guten und eher schwachen Leistungen (acht SchülerInnen haben die 5. Klasse mit „Sehr Gut“ abgeschlossen, diesen standen sechs SchülerInnen mit „Genügend“ gegenüber.) Dieser Sachverhalt hatte sich zum Zeitpunkt des Fragebogens (Februar 2007) noch verschärft: Während die Zahl der „Sehr Gut“ fast gleich war (7), waren aus den sechs „Genügend“ drei „Nicht Genügend“ geworden. Ich musste davon ausgehen, dass dies eine Situation ist, die eine beträchtliche Anzahl von SchülerInnen verunsichert und deren Selbstvertrauen im Englischunterricht schwächt.

Ich selbst war jedenfalls verunsichert, da ich nicht ausschließen konnte, dass mein Verhalten gegenüber den sehr guten bzw. schwachen SchülerInnen im Sinne einer „self-fulfilling prophecy“ diese Situation noch verstärkte oder gar einzementierte.

Umso erstaunter war ich über die Ergebnisse insgesamt: Setzt man nämlich die Daten des Fragebogens in Beziehung mit dem schwachen Leistungsstand einiger SchülerInnen (ausgedrückt in Ziffernnoten), so zeigt sich, dass auch die „Schwachen“ ein hohes Maß an Sicherheit empfinden und sich als selbstbewusste Lernende der Englischen Sprache einschätzen.

---

<sup>46</sup> Zwei Kolleginnen in meiner Regionalgruppe, Barbara Luchner und Christina Rovara sind Expertinnen auf diesem Gebiet und können mir wertvolle Hinweise und Unterlagen dazu geben.

Doch zunächst die Ergebnisse im Detail, wobei immer wieder ein Vergleich mit jenen der 12-Jährigen gezogen werden soll. Im Allgemeinen schätzt sich die 6c Klasse als selbstbewusst und kontaktfreudig ein. Besonders die Mädchen brauchen „Gesellschaft“ und sind nicht besonders gerne allein. Hinsichtlich Kontaktfreudigkeit unterscheidet sich die sechste Klasse kaum von der zweiten (Item 1 bzw. 2); hinsichtlich der Beliebtheit, für sich allein zu sein, (Item 3 bzw. 2) verbessern sich die Werte bei den Älteren um fast einen Grad, ohne jedoch hoch zu werden (von 4,02 auf 3,25). Somit sind auch in dieser sechsten Klasse die Voraussetzungen für einen kommunikativen, interaktiven FU auf Grund der Persönlichkeiten der SchülerInnen gut, ja sogar noch etwas besser als bei den Jüngeren. Die Freude an der Schule bzw. das generelle Interesse am Fach Englisch lassen zwar mit zunehmendem Alter etwas nach (1,79 bzw. 2,29; 1,19 bzw. 1,53), sind jedoch auch bei den 16-Jährigen erfreulich groß. Bereits hier zeigt sich, dass das Interesse am Fach sowie die Lernbereitschaft wenig Bezug zu den Schulnoten haben (Mittelwert Item 6: insgesamt 1,53; Notenschnitt: insgesamt 2,65). Noch deutlicher ist dieser Wert bei den Burschen (1,60 gegenüber 3,00). Die Werte im Bereich des Selbstvertrauens das persönliche Leistungsprofil im Englischunterricht betreffend (Item 17-14) sind ebenso hoch (zwischen 1,14 und 2,57). Bei Item 8 („When I’m confronted with a task/exercise/question, I am confident that I will finish it successfully.“) überrascht - verglichen mit den Noten - wiederum der hohe Wert von 1,59. Gegenüber Item 10, bei dem festgestellt wird, dass Selbstvertrauen und Sicherheit ausschließlich eine Frage der häuslichen Vorbereitung auf den Unterricht sind, haben die Mädchen gewisse Vorbehalte (2,92). Offensichtlich setzen sich für sie Selbstvertrauen und Sicherheit aus mehr Komponenten als der individuellen häuslichen Lernbereitschaft zusammen.

Item 12 (When I speak English I don’t think about grammatical mistakes I might make. It’s the message that is important!) fragt wiederum nach dem inneren “monitoring” oder “editing” vor einer mündlichen Äußerung. Das Ergebnis (2,57) legt nahe, dass diese formalen Prozesse zwar statt finden, jedoch die Redebereitschaft nicht wesentlich beeinflussen, womit auch der Wert von Item 11 (I usually don’t find it difficult to express my ideas in English during the lesson; 2,12) plausibel erscheint. Wie im Fragebogen der Unterstufe drängt sich auch hier ein Verweis auf Item 27 auf (I’m not afraid of making mistakes in front of my teacher). Der hohe Wert von 1,75 bestätigt ebenso wie der aus der Unterstufe (1,57) meine Bemühungen, ein möglichst angstfreies Klima - vor allem im mündlichen Unterricht - zu schaffen. Die Unbefangenheit im mündlichen Ausdruck ist also auch in dieser sechsten Klasse ähnlich groß wie in meiner zweiten Klasse. Das Vertrauen in ihren englischen Akzent ist bei den OberstufenschülerInnen ebenso groß wie bei den Zwölfjährigen, wenn man die Ergebnisse von Items 13 (6. Klasse) mit jenen von Item 11 (2. Klasse) vergleicht. Dies zeigt für mich, dass der „fremde“ Akzent problemlos Teil der Identität der jungen Erwachsenen geworden ist, und bestätigt mich in der These, dass sich eine intensive Aussprache- und Intonationsschulung in den vorpubertären Jahren, in denen die Kinder noch offen für die unterschiedlichsten Rollen und damit auch Akzente sind, später bezahlt macht.<sup>47</sup>

Die Schularbeiten in Englisch scheinen für die 6c Klasse ebenso wenig Anlass für Stress und Angstgefühle zu sein (When writing a test, I am calm and confident – Item 15; 1,63) D.h die Aufgabenstellung ist berechenbar und vertraut, der Umfang dem zeitlichen Rahmen angepasst, der Schwierigkeitsgrad angemessen.<sup>48</sup>

<sup>47</sup> Siehe dazu die Ausführungen von Earl W. Stevick zu den psychologischen Zusammenhängen zwischen Persönlichkeit und Aussprache in seinem Buch Memory, Meaning & Method, Boston, 1976, S. 51ff.

<sup>48</sup> Siehe A 5: Tagebücher von vier Schülerinnen

Mündliche Präsentationen hingegen sind im gegebenen Fall mit einem gewissen Stress - und damit einem Gefühl der Unsicherheit - verbunden (Item 18 - 2,47) Da ich Präsentationen aller Art nicht nur für eine zentrale Fertigkeit im Zusammenhang mit einem schülerzentrierten FU halte, sehe ich gerade in ihnen ein geeignetes Übungsfeld im Hinblick auf den Erwerb oder die Festigung von Selbstvertrauen. Deshalb entschied ich mich nach der Auswertung des Fragebogens, die mündliche Form der Präsentation im 2. Semester zu forcieren (Vgl. dazu die Abschnitte „Tagebuchaufzeichnungen“ und „Memo“.).

Im Gegensatz zu den Jüngeren spielt die Wahl der jeweiligen Sozialform des Unterrichts eine untergeordnete Rolle. Ziehen die 12-Jährigen Partner- und Gruppenarbeit einem lehrerzentrierten Unterricht klar vor, ist dies den 16-Jährigen ziemlich egal (Item 16 - 1,81). Eine Ausnahme ist am ehesten die Einzelarbeit, die mit einem Mittelwert von 3,10 nicht so beliebt ist. Die SchülerInnen fühlen sich bei Partner- und Gruppenarbeit auffallend sicher, wohl und akzeptiert (Items 21-23), und dies unabhängig davon, wer gerade ihre Partner sind (Items 19, 29). Daraus lässt sich schließen, dass die Beziehungen unter den SchülerInnen insgesamt überwiegend positiv sind und sich bereits eine beachtlich hohe Kultur der Zusammenarbeit entwickelt hat.<sup>49</sup>

Die abschließende Fragengruppe bezieht sich auch in diesem Fragebogen auf die Rolle des Verhaltens des Lehrers. Die Werte sind ähnlich hoch wie bei den 12-Jährigen. Auch in dieser Klasse empfinden die SchülerInnen mein Verhalten insgesamt als freundlich, unterstützend und motivierend (Item 24 - 1,04; Item 26 - 1,12; Item 28 - 1,53). Hinsichtlich der Wahrnehmung lobender Äußerungen durch den Lehrer sind die Werte in beiden Klassen ähnlich hoch (6. Klasse: 1,53; 2.Klasse: 1,61).

Hinsichtlich der offenen Fragen entschied ich mich - im Gegensatz zur zweiten. Klasse - für die Beschränkung auf eine Frage, die auch den Jüngeren gestellt wurde: Die SchülerInnen sollten die erste spontane Erinnerung an eine konkrete Erfahrung im Englischunterricht im laufenden Schuljahr kurz wiedergeben.

Für die atmosphärische Einschätzung ihres Englischunterrichts schien es mir aussagekräftig, ob ihre erste Erinnerung positiv oder negativ war. Auf die zweite Frage, die ich auf der Unterstufe stellte, verzichtete ich hier, da ich bei jungen Erwachsenen annahm, dass ihr Lernen bzw. ihre Wahrnehmung vom Unterricht bereits stärker sach- als lehrerbezogen sein würde. Außerdem waren natürlich Antworten möglich, die sich auch auf mein Verhalten beziehen konnten.

18 von 20 SchülerInnen beantworteten diese Frage, wobei sich 17 Antworten auf eine positive und lediglich eine auf eine negative Erfahrung bezogen. Die einzige negative Erfahrung wurde von einem Burschen genannt und bezog sich auf eine negative Note in einer Schularbeit. Begriffe wie „Spaß“, „Freude“ (am Lernen)<sup>50</sup> werden bei den Mädchen immer wieder genannt und sind dabei sowohl auf den Englischunterricht insgesamt bezogen (*„Ich kann nur sagen, dass mir Englisch im Großen und Ganzen viel Spaß macht und mir Freude bereitet“*<sup>51</sup>) als auch auf den Einsatz bestimmter Medien (Film, Internet) sowie der Erfahrung, Englisch auch außerhalb des formalen Unterrichts gebrauchen zu können (*„...I really enjoyed that I found a way to talk to all the students from other countries!“*<sup>52</sup>) Diese Erfahrung trägt

---

<sup>49</sup> Auch dazu mehr in A 4 und A 5.

<sup>50</sup> Vgl. Fragebogen „Feeling secure and self-confident in the English lessons“ (A 3), S. 52.

<sup>51</sup> Ibid.

<sup>52</sup> Ibid.

auch zur Steigerung des Selbstvertrauens bei („...*makes me feel more confident!*“<sup>53</sup>). Neben dem Gebrauch bestimmter Medien, die ein positives Erlebnis bewirkten, werden auch Themen („*Route 66*“<sup>54</sup>) bzw. individuelle Lernerfahrungen genannt (z.B. „*my Englisch has got better than in the years before and I'm interested much more [sic] in the topics of this year!*“<sup>55</sup>)

Einige Male wird auch die Erfahrung des kooperativen Arbeitens als ein positives Erlebnis genannt („*We could work with a partner and we could choose this parter on our own.*“<sup>56</sup> „*Die Arbeiten zu zweit sind sehr hilfreich*“<sup>57</sup>).

Etliche Antworten beziehen sich auch direkt auf mein Verhalten im täglichen Unterricht, wobei ihre Zahl bei den Mädchen - auch in relativen Zahlen - deutlich überwiegt (sechs zu eins). Am häufigsten wird dabei das Aussprechen von Lob genannt („*I think a positive experience for me was when I rose [sic] my arm and you, my Englisch teacher, gave me praise*“<sup>58</sup>), was im Übrigen im Falle dieser Klasse nur von den Mädchen Erwähnung findet. In der zweiten Klasse waren es vor allem die Buben, die - dort ebenfalls in der Minderheit - Lob erwähnten. Ohne dieses Ergebnis, das wiederum auf einer sehr kleinen Datenmenge beruht, überinterpretieren zu wollen, schließe ich doch daraus, dass „Lob“ bei der kleinen Gruppe von Burschen in der sechsten Klasse kein besonders emotional besetztes Thema ist.

Schließlich werden auch Hilfsbereitschaft („*I found it great that you helped those who have problems with their English*“<sup>59</sup>) und Transparenz in der Notengebung („*Positive experience: When our Englisch teacher told us our marks.*“<sup>60</sup>) im Zusammenhang mit ihrem Lehrer von den Befragten positiv vermerkt.

### 3.1.2. Zusammenfassung 6. Klasse

Insgesamt zeigen die Ergebnisse des Fragebogens in der 6c Klasse, dass die Gefühle von Sicherheit und Selbstvertrauen in hohem Maß gegeben sind, und dies in allen Bereichen. Auf der Grundlage eines großen Interesses am Fach Englisch vertrauen die SchülerInnen auf ihre Fähigkeiten, die gestellten Aufgaben erfolgreich zu lösen, auch Prüfungssituationen sind für sie kein Anlass, unruhig oder unsicher zu werden. Die Wahl der Sozialformen im Unterricht hat ebenso kaum Einfluss auf ihre Grundstimmung. Das Arbeitsklima untereinander wird als freundlich, hilfsbereit und unterstützend erlebt, unabhängig von der personellen Zusammensetzung bei Partner- und Gruppenarbeiten. Schließlich empfinden sie nicht nur ihren Lehrer selbst in sehr hohem Maße als freundlich, respektvoll, unterstützend und berechenbar, sondern sie trauen ihm auch zu, dass er Mittel und Wege findet, eine positive Lern- und Arbeitsatmosphäre zu schaffen. Dies wohl auch deshalb, weil er selbst den Eindruck vermittelt, sich in der Klasse wohl und sicher zu fühlen (Item 33).

Aus diesem Befund ergibt sich, dass statistisch betrachtet wenig Übereinstimmungen zwischen dem persönlichen Empfinden von Sicherheit und Selbstvertrauen einerseits und den Notenergebnissen andererseits gegeben ist. Es wäre anzunehmen, dass bei einigen Items die

---

<sup>53</sup> Fragebogen 6. Klasse (A 3), S.52

<sup>54</sup> Ibid.

<sup>55</sup> Ibid.

<sup>56</sup> Ibid.

<sup>57</sup> Ibid.

<sup>58</sup> Ibid.

<sup>59</sup> Ibid.

<sup>60</sup> Ibid.

schlechten Noten bei fast einem Drittel der SchülerInnen (drei „Genügend“ und drei „Nicht Genügend“) zu Buche schlagen, etwa bei Item 8 („*When I'm confronted with a task/exercise/question, I am confident that I will finish it successfully*“<sup>61</sup>) oder 15 („*When writing a test I am calm and confident*“<sup>62</sup>, 1,84). Auch der Wert bei Item 11 („*I usually don't find it difficult to express my ideas in English during the lessons*“<sup>63</sup>; 2,12) scheint mir in gewissem Widerspruch zur Tatsache zu stehen, dass sich einige SchülerInnen, darunter 50% Burschen, nur sehr selten in den lehrerzentrierten Phasen des Unterrichts von sich aus zu Wort melden. Folgende Erklärungen für diese Widersprüche sind für mich denkbar:

1. Das Selbstbewusstsein in dieser Klasse hängt bei den schwachen SchülerInnen im Fach Englisch nicht von der Note ab. Je nach Standpunkt lässt sich dies positiv oder negativ bewerten: Die Noten sind für diese SchülerInnen lediglich eine untergeordnete „Begleitmusik“, der keine besondere Bedeutung beizumessen ist; die SchülerInnen sind in hohem Maße „notenautonom“. Andererseits könnte man dieses Verhalten auch als eine mangelnde Fähigkeit der Selbsteinschätzung deuten.
2. Was der einzelne Schüler/die einzelne Schülerin als Lernerfolg definiert, der sein/ihr Bedürfnis nach Selbstwert befriedigt, ist relativ. Für den einen ist mit einem „Genügend“ das Lernziel erreicht, während ein „Gut“ dem Selbstvertrauen einen anderen Dämpfer versetzen kann.
3. Die SchülerInnen denken längerfristig; d.h. eine schlechte Note (sogar ein „Nicht Genügend“) ist im Februar noch nicht weiter bedenklich, da das Schuljahr noch lange dauert und sich noch viele Möglichkeiten bieten, sich zu verbessern. Im gegebenen Fall wären solche Überlegungen auch berechtigt gewesen, da alle drei „Nicht Genügend“ des Semesterzeugnisses am Jahresende ausgemerzt waren.
4. Weiteres könnte in einzelnen Fällen die psychische Realität schlichtweg verdrängt worden sein. Besonders in einem Fall (auf den später noch eingegangen wird) nehme ich an, dass das Selbstbewusstsein in einem Ausmaß beschädigt ist/war, dass ein Eingeständnis den Teufelskreis, in dem sich die Schülerin befindet, nur verstärkt hätte.
5. Schließlich könnten auch eine gewisse Hochstimmung unmittelbar vor Beginn der Semesterferien oder auch der Wunsch, den Englischlehrer, der im Rahmen eines Lehrganges die gesammelten Daten auch veröffentlichen muss, in einem besonders guten Licht erscheinen zu lassen, die Antworten dieser Schülergruppe beeinflusst haben.

### **3.1.3. Schlussfolgerungen und Ausblick 6.Klasse**

Meine Schlussfolgerungen aus den Daten und deren Interpretation für die kommenden Monate bis Schulschluss waren folgende: Die individuelle Betreuung jener SchülerInnen, deren Verhalten für mich auf Grund meiner Beobachtungen nicht in den Rahmen des guten Gesamtergebnisses passte, sollte forciert werden. Dabei boten sich individuelle Gespräche ebenso an wie weiterreichende Maßnahmen, z.B. die Vermittlung einer Lernbetreuerin (Dazu weiter unten mehr.). Um die Realität, wie sie in manchen Bereichen von mir wahrgenommen wurde (vor allem im Mündlichen) mit der Wahrnehmung der SchülerInnen insgesamt deckungsgleich werden zu lassen, sollte Partner- sowie Gruppenarbeit im Sommersemester

---

<sup>61</sup> Fragebogen 6. Klasse (A3), S. 49.

<sup>62</sup> Ibid. S. 50.

<sup>63</sup> Ibid. S. 49.

forciert werden. Die ausführliche Auseinandersetzung mit der Lektüre Never Let Me Go von Kazuo Ishiguro bot sich hierfür besonders an. Außerdem sollten vermehrt mündliche Präsentationen geübt werden, da diese als verhältnismäßig stressbehaftet und entsprechend angstbesetzt empfunden wurden. (Item 18; 2,47)

### 3.2. Instrumente Tagebuch und Memo

An diesem Punkt erschien es mir notwendig, als Ergänzung zu den Ergebnissen des Fragebogens weitere themenrelevante Informationen zu sammeln, vor allem zu den oben genannten Schwerpunkten (Gruppenarbeiten, Präsentationen). Hierfür schien mir die Form des Tagebuches bzw. des Memos besonders ergiebig.

Über einen bestimmten Zeitraum, der besonders viel Gruppenarbeit umfasste, machte ich selbst Tagebuchaufzeichnungen und bat die SchülerInnen, auf freiwilliger Basis, dies ebenso zu tun. Da dazu lediglich vier gute bzw. sehr gute Mädchen bereit waren, entschloss ich mich am Ende einer Präsentationsphase während der Unterrichtszeit ein Memo der gesamten Gruppe verfassen zu lassen, um weitere Daten der ganzen Klasse zur Verfügung zu haben.

#### 3.2.1. Lehrertagebuch

Meine Tagebuchaufzeichnungen erstrecken sich über einen Zeitraum von mehreren Wochen. Die erste Eintragung machte ich am 17.4.2007, die letzte am 20.06.2007. Mein Stundenplan kam meiner Entscheidung, mich dieses Instrumentes zu bedienen, sehr entgegen: Zwei der drei Unterrichtsstunden fanden jeweils am Ende meines Vormittagsunterrichts statt, sodass ich mich unmittelbar danach in ein Sprechzimmer zurückziehen konnte, wo ich ungestört die Stunden schriftlich Revue passieren ließ. Ich entschied mich, den Stundenverlauf chronologisch wiederzugeben, in einer ausformulierten, narrativ-berichtenden Form.

Da ein Tagebuch der persönlichste und subjektivste Zugang zur Wirklichkeit ist, beginne ich mit einer Analyse der Frage, welche Ereignisse bzw. Situationen in der 6c Klasse zu meinem Wohlbefinden (oder des Gegenteils) in diesem Zeitraum beigetragen haben.

Zunächst fällt auf, dass der Beginn des Unterrichts für mich in hohem Maße emotionsbehaftet ist. In sechs von neun beschriebenen Stunden kommen sofort Emotionen zur Sprache, wobei sich positive und negative die Waage halten. Besonders häufig kommt der Zustand der Tafel zur Sprache, der in mir offensichtlich ein Wechselbad der Gefühle auslöst, die im Übrigen recht tief zu gehen scheinen (*„Nicht geputzte Tafel wurmt mich zum x-ten Mal; finde irgendwie auch, dass das eine Geringschätzung meiner Person und dessen, was ich mit ihnen vorhabe, ist“*)<sup>64</sup>.

Auf der anderen Seite äußere ich mich über eine geputzte Tafel *„sofort hoch erfreut“*<sup>65</sup>. Am 9. Mai schreibe ich in diesem Zusammenhang, dass ich froh darüber sei, *„dass eine für mich unbefriedigende Situation endlich klar gelöst worden ist.“*<sup>66</sup>

Nun, in einem zeitlichen Abstand von drei Monaten, ist mir klar, dass diese Angelegenheit mit Schulbeginn nochmals angesprochen werden muss, da sie mir noch nicht wirklich geklärt erscheint. Ich werde die SchülerInnen explizit darauf hinweisen, dass dieser Aspekt, der die

---

<sup>64</sup> Lehrertagebuch (A 4), S. 54.

<sup>65</sup> Ibid. S.60.

<sup>66</sup> Ibid. S.62.

Rahmenbedingungen des Unterrichts mit ihnen betrifft, mir emotional sehr wichtig ist. Mein Plan ist, die SchülerInnen um eine Liste zu bitten, aus der hervorgeht, wer wann (für welchen Zeitraum) für eine geputzte Tafel bis zum Beginn meines Unterrichts verantwortlich ist.

Die Tatsache, dass ich meinen Unterricht auch hinsichtlich der einzelnen Stundenabläufe in der Regel exakt plane, erklärt die „Panik“, von der am 18.04.07 die Rede ist, die in diesem Fall dadurch ausgelöst wird, dass eine Arbeitsgruppe meinem Zeitplan voraus ist.<sup>67</sup> Detaillierte Stundenbilder, schriftlich festgehalten, bedeuten für mich auch nach vielen Jahren der Unterrichtspraxis nach wie vor Sicherheit. Abweichungen, die – wie in diesem Fall – nicht von mir selbst bestimmt werden, wirken spontan verunsichernd, wenn auch nur mehr kurzfristig („*Finde aber rasch wieder die Kontrolle über mein Innenleben.*“<sup>68</sup> )

Eine weitere immer wiederkehrende Situation, die mich verunsichert und auf die ich mich deshalb „*kränke*“<sup>69</sup>, ist, meine SchülerInnen zu benoten und ihnen ihre Noten auch mitzuteilen und zu begründen. Trotz des Erstellens von Kriterien für einzelne Fertigkeitsbereiche zweifle ich häufig an der „Angemessenheit“ und „Fairness“ meiner Ziffernnoten. Die Tatsache, dass ich schon lange keine (offenen) Konflikte mit meinen SchülerInnen diesbezüglich gehabt habe und ich von Rückmeldungen der SchülerInnen weiß, dass sie meine Benotung als „gerecht“ empfinden, entlastet mich kaum.

Der folgende Katalog an Maßnahmen soll mir im kommenden Schuljahr helfen, meine Ängstlichkeit diesbezüglich zumindest soweit einzudämmen, dass ich mich auf derartige Situationen nicht mehr kränke.

1. Kriterien der Benotung diverser Aufgaben sollen mit den SchülerInnen erarbeitet oder ihnen im Voraus vermittelt werden.
2. Diverse Formen der Selbstevaluation der SchülerInnen (kurzes Memo nach einer mündlichen Präsentation; reflektierende Kurztexte nach längeren Arbeiten; (selbst-) kritische Kommentare nach Schularbeiten) sollen verstärkt eingesetzt werden.
3. Der Zeitpunkt der Rückmeldungen soll bewusst festgesetzt werden: manchmal würde mich die sofortige Rückmeldung entlasten, manchmal das Aufschieben auf einen späteren Zeitpunkt. Insgesamt sollen aber auch hier – ähnlich wie auf der Unterstufe – die Bereitschaft und Fähigkeit der SchülerInnen zu einer angemessenen Selbsteinschätzung gefördert werden.

Alles in allem halten negative Gefühlsmomente jedoch nie lange an, und die positiven überwiegen. Im festgehaltenen Zeitraum kam es zu vielen Situationen, die in mir Gefühle der Zufriedenheit, Freude oder gar der Euphorie auslösten. Zufriedenheit und „*ein gutes Gefühl*“<sup>70</sup> stellen sich ein, wenn es um meine eigenen Beiträge zu einem – meines Erachtens – geglückten Unterricht geht. So etwa am 25. April, als ich in einer für meinen Unterricht ungewöhnlichen „Vortragsstunde“ merkte, „*wie es mir zunehmend taugte, zur Abwechslung selbst wieder einmal auf einer relativ komplexen Ebene über einen längeren Zeitraum Englisch zu sprechen*“<sup>71</sup>, worauf ich „*mit mir und der Stunde sehr zufrieden*“<sup>72</sup> war.

---

<sup>67</sup> Lehrtagebuch, S. 56f.

<sup>68</sup> Ibid. S. 57.

<sup>69</sup> Ibid. S. 58.

<sup>70</sup> Ibid, S. 61

<sup>71</sup> Ibid, S. 60

<sup>72</sup> Ibid, S. 61

Gefühle der Freude oder gar der Euphorie stellen sich ein, wenn es um Verhaltensweisen meiner SchülerInnen geht. Auslöser können dabei einzelne SchülerInnen, Schülergruppen oder die Klasse im Gesamten sein. Während der Beobachtung der Gruppenarbeit am 17. April freut mich das „Engagement“<sup>73</sup> von L.W. sehr, die bei ihrer Arbeit auf mich „selbstbewusst, zielstrebig und entsprechend ‚sicher‘ wirkt.“<sup>74</sup> Bei einer anderen Gruppe freue ich mich sehr über die Konsequenz der Mädchen, wenn es darum geht, untereinander Englisch zu sprechen.<sup>75</sup>

Am 22. Mai trägt die ganze Klasse schon zu Beginn der Stunde zu meinem Wohlbefinden bei, denn es „freut mich, dass alle Paare bzw. Gruppen zeitgerecht mit ihrer Arbeit fertig geworden sind.“<sup>76</sup> Am Ende der Stunde am 23. Mai fühle ich mich „ziemlich euphorisch“<sup>77</sup> wegen der meiner Meinung nach großteils ausgezeichneten Präsentationen der SchülerInnen.

All diese positiven Empfindungen tragen natürlich auch zu meiner Sicherheit und meinem Selbstvertrauen in dieser Klasse bei, sodass die SchülerInnen mit ihrem Maximalwert von 1,04 bei Item 33 des Fragebogens („As a rule, my English teacher gives the impression that he feels secure and self-confident in my class“<sup>78</sup>) der Realität sehr nahe kommen.

Sicherheit und Selbstvertrauen der Lehrperson sind Voraussetzung dafür, dass sie diese auch bei ihren SchülerInnen auslösen, fördern und festigen kann. Ein Beispiel für meine bewusste Arbeit in dieser Richtung ist die Stunde am 24. April 2007, in der es um eine gezielte Vorbereitung bzw. emotionale „Entlastung“ der ersten zweistündigen Schularbeit ging, die drei Tage später von der 6c Klasse geschrieben wurde.<sup>79</sup> Der Stundenverlauf zeigte mir, dass auf Grund der neuen Testverfahren diese Übungsstunde „unbedingt nötig“<sup>80</sup> war und ein Abweichen meines Stundenbildes rechtfertigte.<sup>81</sup> Am Ende der Aufzeichnungen zu dieser Stunde schrieb ich den folgenden Satz: „Das ist mein Beitrag zur Sicherheit, da ich unbedingt vermeiden will, dass eine verunsicherte oder gar panische Stimmung bei der Schularbeit aufkommt.“<sup>82</sup>

Nach zwei Stunden Schülerpräsentationen im Rahmen der Besprechung des Romans Never Let Me Go setzte ich diesem Unterrichtsblock mit meinem Feedback, „das hauptsächlich aus dickem Lob bestand“, einen bewussten Schlusspunkt. Besonders betonte ich, dass der freie Schülervortrag Ausdruck ihres in diesem Bereich gewonnenen Selbstvertrauens sei.<sup>83</sup>

Diesen abschließenden Äußerungen bezüglich der Präsentation gehen Beobachtungen und Urteile über die Leistungen der Klasse insgesamt sowie einzelner SchülerInnen voraus. Bereits nach der ersten Präsentationsstunde hielt ich meine allgemeinen Eindrücke fest: „Hinsichtlich Sicherheit und Selbstvertrauen habe ich den Eindruck gewonnen, dass es ‚passt‘: Niemand wirkte nervös oder negativ angespannt...“<sup>84</sup>. Im Einzelfall äußerte ich mich

---

<sup>73</sup> Ibid., S. 55

<sup>74</sup> Ibid.

<sup>75</sup> Ibid.

<sup>76</sup> Ibid., S. 63

<sup>77</sup> Ibid., S. 64

<sup>78</sup> Fragebogen 6c, S. 51

<sup>79</sup> Lehrertagebuch, S. 59

<sup>80</sup> Ibid.

<sup>81</sup> Ibid.

<sup>82</sup> Ibid.

<sup>83</sup> Ibid., S. 65

<sup>84</sup> Ibid., S. 63f.

begeistert über T, die eine „*super Präsentation*“<sup>85</sup> darbot und bei der ich feststellte, dass sie „*zunehmend an Sicherheit gewinnt*.“<sup>86</sup>

Im Zusammenhang mit Feedback äußere ich mich aber auch über den Schüler G, dem ich im vertraulichen Gespräch klarmachen wollte, „*wie schwach seine Präsentation im Vergleich zu allen anderen war*.“<sup>87</sup>

Solche Einzelgespräche fallen mir, wie schon weiter oben dargelegt, nicht leicht. Trotzdem sind sie zum gegebenen Zeitpunkt in geeigneter Form zu führen. Sie fördern nicht nur mein eigenes Selbstvertrauen, sondern sollen den Betroffenen deutlich machen, dass ihre schwache Leistung registriert wurde und dass eine Verbesserung erwartet und ihnen auch zugetraut wird.

In meinem Unterricht kommt es zu unterschiedlichen Formen von Präsentationen; unterschiedlich hinsichtlich ihres thematischen Umfanges, ihrer Vorbereitungszeit sowie ihres Einsatzes von unterstützenden Medien, wie Posters, Overheadfolien, Powerpoint. Die einfachste (und von mir am häufigsten eingesetzte) Form ist die, dass eine überschaubare Aufgabenstellung in Gruppen erarbeitet und die Ergebnisse nach 15-20 Minuten von einem Gruppenmitglied vor der Klasse kurz präsentiert werden.<sup>88</sup>

Vor meiner Auseinandersetzung mit dem Thema dieser Arbeit spielte für mich keine Rolle, wer die Präsentation machte. In der Regel waren es die sprachlich versierten Mädchen, die meist von der Gruppe gedrängt wurden, diese Aufgabe zu übernehmen. Für die restlichen Gruppenmitglieder war dies eine scheinbar praktische Lösung: Ihr persönlicher Beitrag blieb relativ diffus, und ihre Unsicherheit bezüglich eines Auftritts vor der Klasse blieb verborgen, allerdings auch bestehen. Mir selbst war die Problematik dieser Vorgangsweise nicht wirklich bewusst, da für mich in solchen Arbeitsphasen die themenbezogene, inhaltliche Ebene im Vordergrund stand.

Am 30. Mai thematisierte ich zum ersten Mal bewusst diesen Sachverhalt vor der Klasse, womit ich im Zusammenhang mit Gruppenarbeiten den - für mich pädagogisch bedeutenden - Schritt von einem sachorientierten zu einem personenorientierten Interesse vollzogen hatte. Damit bezog ich auch die Frage nach dem Selbstvertrauen der einzelnen SchülerInnen unmittelbar in den Unterricht mit ein:

„*Mir fällt gerade auf, dass ich, eigentlich zum ersten Mal in dieser Deutlichkeit, das Thema „Selbstvertrauen“ in dieser Form angesprochen habe und damit ein personenorientiertes gegenüber einem sachorientiertem Kriterium in den Vordergrund gestellt habe...Es ist mir also wichtiger, wer das macht, als wie es gemacht wird*.“<sup>89</sup>

Schließlich noch einige Beobachtungen zu der Art und Weise, wie sich einzelne SchülerInnen bei Gruppenarbeiten verhalten, wie die Gruppen ihre Arbeit organisieren und wie die Atmosphäre dabei von mir eingeschätzt wird:

---

<sup>85</sup> Ibid., S. 64

<sup>86</sup> Ibid.

<sup>87</sup> Ibid., S. 65

<sup>88</sup> Ein Beispiel dafür findet sich in meinen Tagebucheinträgen, S. 66

<sup>89</sup> Lehrertagebuch, S. 66f.

An anderer Stelle dieser Arbeit wurde bereits kurz auf die Schülerin L.W. eingegangen,<sup>90</sup> für die die Gruppenarbeit eine Möglichkeit bietet, sich vermehrt in den Unterricht einzubringen und sich zu engagieren, eine Rolle, die ihr Selbstbewusstsein im positiven Sinn zu stärken scheint.<sup>91</sup> Y.Y, auf die weiter unten noch näher einzugehen sein wird, wirkt in der ersten Arbeitsphase des verbalen Austauschs unter den Gruppenmitgliedern sehr scheu und zurückhaltend<sup>92</sup>, wird aber in der zweiten Phase (Erstellen eines Posters) deutlich aktiver, womit sichtbar wird, dass sie bereit ist, „ihren Beitrag innerhalb der Gruppe zu leisten.“<sup>93</sup> R. wiederum übernimmt eine der Rollen, die traditioneller Weise der Lehrperson zufällt, nämlich darauf zu bestehen, dass in ihrer Gruppe Englisch gesprochen wird.<sup>94</sup>

Was die Organisation der Gruppenarbeiten betrifft, lässt sich zunächst festhalten, dass der hohe Wert bei Item 19 des Fragebogens („*When it comes to student-centred tasks in English, I don't mind who my partners are.*“; 2,00)<sup>95</sup> mit meinen Beobachtungen übereinstimmt. Am 8. Mai kam es innerhalb einer Unterrichtsstunde zu zwei personell unterschiedlichen Gruppenbildungen, wobei die Gruppenzuteilung beide Male nach dem Zufallsprinzip erfolgte. „*In beiden Gruppenphasen wurde...ruhig und konzentriert auf Englisch gearbeitet.*“<sup>96</sup>

Bei jenen Gruppen, die lediglich aus Mädchen bestehen, funktioniert die Arbeitsteilung besser als in den gemischten Gruppen: Jedes Mädchen weiß, was sie zu tun hat, und jede Person kann sich auf die andere verlassen. („*Empfinde die Arbeitsteilung...als ideal: L. und Y.Y. arbeiten völlig für sich am Poster, während M. und K. im intensiven englischen Gespräch ihre verbale Präsentation vorbereiten*“<sup>97</sup>). Bei den gemischten Gruppen funktioniert die Arbeitsteilung hingegen nicht immer so reibungslos. So kommt es in einem gegebenen Fall „*nicht wirklich zu einer Arbeitsteilung*“<sup>98</sup>, wenn Burschen für die Gestaltung der Poster verantwortlich sind. Ob die Burschen selbst sich diese Aufgabe nicht genügend zutrauen oder ob sie schlichtweg zu bequem sind, die Gestaltung allein zu machen, sei dahingestellt. Ebenso die Möglichkeit, dass die Mädchen die Fähigkeiten ihrer männlichen Partner skeptisch beurteilen und sich deshalb in die Arbeit einmischen. Daneben haben die Mädchen aber ihre eigene Strategie, die Burschen in die Arbeit einzubinden, u.a indem sie sich selbst phasenweise „*zurücklehnen*“<sup>99</sup>, abschalten und ihre männlichen Partner mit der Arbeit alleine lassen.<sup>100</sup>

Was meine Einschätzung der Qualität des Arbeitsklimas während der Gruppenarbeiten betrifft, so deckt sie sich ebenso weitgehend mit den diesbezüglichen Bewertungen der Items des Fragebogens (21-23).<sup>101</sup> Im Zusammenhang mit dem Begriff „Atmosphäre“, verwende ich lediglich positive Adjektive (*konzentriert, zielstrebig, locker, fröhlich, heiter, ruhig...*).

Bezogen auf die Gruppenarbeiten in der 6c möchte ich den Großteil des letzten Absatzes meiner Aufzeichnungen vom 8. Mai 2007 zitieren:

---

<sup>90</sup> Siehe S. 19

<sup>91</sup> Lehrertagebuch, S. 55

<sup>92</sup> Ibid.

<sup>93</sup> Ibid, S. 57

<sup>94</sup> Ibid., S. 55

<sup>95</sup> Fragebogen 6 Kl., S. 50

<sup>96</sup> Lehrertagebuch, S. 61

<sup>97</sup> Ibid., S. 57

<sup>98</sup> Ibid., S. 58

<sup>99</sup> Ibid., S. 57

<sup>100</sup> Ibid.

<sup>101</sup> Fragebogen, 6. Kl, S. 50

*„Im anschließenden Gespräch mit der Praktikantin (...) wurde mir wieder bewusst, wie sehr klare Strukturen und Abläufe die Lern- und Arbeitsatmosphäre bei mir positiv beeinflussen und wie eingespielt die Arbeit in der 6c abläuft.“<sup>102</sup>*

Zusammenfassend ist mit durch meine Tagebuchaufzeichnungen klar geworden, dass mein eigenes emotionales Engagement im Unterricht nach wie vor sehr hoch ist. Positive Emotionen überwiegen bei weitem, allerdings kommt es auch immer wieder zu Gefühlen der Verunsicherung, die mit Hilfe konkreter Maßnahmen bearbeitet werden sollen. Beruhend auf der Kenntnis meiner eigenen Persönlichkeit versuche ich auch gezielt, vorhersehbare Situationen der Verunsicherung meiner SchülerInnen (Stichwort: Schularbeitsvorbereitung) zu entschärfen und vor allem Lob als ein gezieltes Mittel zur Förderung des Selbstvertrauens einzusetzen.

Hinsichtlich der Präsentationen hat sich eine allmähliche Verlagerung meinerseits von einer sach- zu einer personenbezogenen Haltung vollzogen. Die Zahl der präsentierenden SchülerInnen ist damit größer und die Qualität allgemein besser geworden. Meine Notizen im Zusammenhang mit Gruppenarbeiten decken sich mit den hohen Werten der SchülerInnen bei den einschlägigen Items des Fragebogens. Gruppenbildung und –arbeit erfolgten in einem Klima der Unaufgeregtheit, gegenseitigen Achtung sowie großteils der Bereitschaft, bestmögliche Resultate zu erzielen. Im Organisatorischen erweisen sich die Mädchen im Großen und Ganzen den Burschen in dieser Klasse als überlegen.

### **3.2.2. Tagebuchaufzeichnungen von vier Schülerinnen der 6. Klasse**

Im Frühjahr des vergangenen Schuljahres teilte ich den SchülerInnen der 6c Klasse mit, dass ich mich im Rahmen meines Projektes als weiteren Schritt entschlossen habe, über einen längeren Zeitraum hinweg ein Tagebuch zum Unterricht in ihrer Klasse zu führen. Weiters versuchte ich klarzumachen, wie hilfreich es für mich wäre, wenn einige SchülerInnen bereit wären, dies ebenfalls zu tun. Es blieb ihnen selbst überlassen, an welchen Tagen, in welchem Umfang und in welcher Sprache sie diese Aufzeichnungen machen wollten, allerdings sollte ein Bezug zu den Stichwörtern „Sicherheit“ und „Selbstvertrauen“ gegeben sein. Was immer sie an Beobachtungen dazu an sich selbst oder anderen machen würden, wäre nützlich. Außerdem bat ich sie, ihre Eintragungen möglichst mit Datum zu versehen, da dies interessante Vergleichsmöglichkeiten bezüglich der Wahrnehmung von konkreten Ereignissen und Abläufen im Unterricht eröffnen würde. Ich stellte auch von vornherein klar, dass ich ihre Beiträge in meiner Arbeit öffentlich machen, ihre Namen jedoch nur in Form der Initialen aufscheinen würden.

Die Frage der Freiwilligkeit wurde zu einem etwas späteren Zeitpunkt nochmals thematisiert,<sup>103</sup> und schließlich waren es vier Mädchen, die sich bereit erklärten, die Arbeit auf sich zu nehmen. Von einer der SchülerInnen, L.W., war bei der Analyse meiner Aufzeichnungen bereits die Rede; ein fleißiges, ehrgeiziges, oft aber sehr ruhiges, zurückhaltendes Mädchen, das gute Kenntnisse der englischen Sprache hat. Die drei weiteren SchülerInnen nahmen im vergangenen Schuljahr neben dem Pflichtunterricht auch an einem FCE-Vorbereitungskurs teil, sind im Unterricht sehr kommunikativ und insgesamt sehr gut.

---

<sup>102</sup> Lehrertagebuch, S. 62

<sup>103</sup> Siehe meine Tagebuchaufzeichnungen vom 18.07.2007

Die Analyse der vorliegenden Aufzeichnungen (Beobachtungen und Kommentare der Schülerinnen) legte nahe, Beobachtungen und Kommentare der Schülerinnen zum Thema „Sicherheit und Selbstvertrauen“ unter folgenden Gesichtspunkten zusammenzufassen, gegebenenfalls miteinander zu vergleichen und zu interpretieren:

- a) der Englischunterricht im Allgemeinen
- b) Gruppenarbeiten
- c) mündliche Präsentationen
- d) das Lehrerverhalten

ad a)

Die Unterrichtsstunde am 24. April, die eine Vorbereitungsstunde auf die Schularbeit war und die neuen Prüfungsformate in den Bereichen „listening“ und „reading comprehension“ in den Mittelpunkt rückte, wurde sowohl von den vier Mädchen als auch von mir selbst thematisiert. Weiter vorne sprach ich von dieser Stunde als *„meinem Beitrag zur Sicherheit“*<sup>104</sup>, und die Schülerinnen bestätigten mich in meinen Absichten. L.S. findet es *„sehr gut, dass Sie diese Übungen mit uns gemacht haben“*<sup>105</sup> und auch C.W. findet es *„definitiv eine gute Idee“*.<sup>106</sup> L.W. war *„froh, dass wir diese Methode vor der Schularbeit üben und besprochen“*<sup>107</sup> und sie selbst fühlte sich dank ihres guten Ergebnisses in den Probetests *„stark und selbstsicher“*.<sup>108</sup> Auch K.H. hat sich *„die ganze Zeit wohl gefühlt“*<sup>109</sup>, geht aber auch recht ausführlich darauf ein, dass auf einige *„diese Art, eine Schularbeit zu schreiben...sehr beunruhigend“*<sup>110</sup>, und *„einschüchternd“*<sup>111</sup> wirkte. Auch diese Einschätzung deckt sich mit meinen eigenen und bestätigt mich nochmals in meiner Vorgehensweise in jener Stunde.

In Stunden des lehrerzentrierten Arbeitsunterrichts fällt L.W. auf, *„dass besonders Schüler, die sich in Englisch eher schwer tun, versuchten so gut wie möglich mitzuarbeiten. Man sah, dass sie sich bemühen, Selbstbewusstsein zu haben, und ehrgeizig sind.“*<sup>112</sup> Dies korrespondiert auch mit den Beobachtungen von C.W, wenn sie schreibt: *„Beim Lesen des Textes über Rekorde ist mir aufgefallen, dass sich viele SchülerInnen gemeldet haben, die sich sonst eher im Hintergrund halten.“*<sup>113</sup> Allerdings schränkt sie zwei Sätze weiter unten ein: *„Bei der anschließenden Diskussion über Bücherverbrennung meldeten sich dann auch nur wieder die üblichen Mädchen.“*<sup>114</sup> Während sich C. W. diese zögerliche Mitarbeit in dieser Phase mit der Schwierigkeit des Themas erklärt, interpretiere ich das Schülerverhalten in der Unterrichtsphase am 9. Mai eher mit der frontalen Unterrichtssituation, in der die SchülerInnen *„eigentlich fast nur als Stichwortgeber“*<sup>115</sup> fungierten. Weiters vermute ich: *„Sicher fühlten sie sich vermutlich insofern, als sie sich über weite Strecken berieseln lassen konnten.“*<sup>116</sup> C.W. hingegen meint, dass die Schwierigkeit des Themas viele ihrer MitschülerInnen verunsicherte und sie sich deshalb nicht zu Wort meldeten.

---

<sup>104</sup> Lehrertagebuch, S. 59

<sup>105</sup> Tagebuch Schülerinnen, S. 71

<sup>106</sup> Ibid., S. 75

<sup>107</sup> Ibid., S. 69

<sup>108</sup> Ibid.

<sup>109</sup> Ibid., S. 77

<sup>110</sup> Ibid.

<sup>111</sup> Ibid.

<sup>112</sup> Ibid., S. 70

<sup>113</sup> Ibid., S. 76

<sup>114</sup> Ibid.

<sup>115</sup> Lehrertagebuch, S. 62

<sup>116</sup> Ibid., S. 63

ad b)

Die Aufzeichnungen der Mädchen dokumentieren sehr anschaulich, welche großen Chancen Gruppenarbeiten für die Pflege bzw. Stärkung des Selbstvertrauens der SchülerInnen bieten: Vorausgesetzt, die Atmosphäre innerhalb der Gruppe ist kooperativ und freundlich, schafft Gruppenarbeit gleichsam einen Schonraum, in dem die Fremdsprache weitgehend unzensuriert erprobt und geübt werden kann. Sowohl L.W. als auch K.H. erwähnen, dass sie innerhalb der Gruppe jede Angst vor Fehlern ablegen, was sowohl Ausdruck ihres Selbstbewusstseins als auch ein Weg dazu ist (*„Ich persönlich fühle mich sehr selbstbewusst, es war mir egal, wenn ich vor meinen Freunden Fehler machte“*<sup>117</sup>, *„Ich fühlte mich...sehr wohl, und ich traute mich zu sagen, was ich wollte, auch wenn es fehlerhaft war.“*<sup>118</sup>). Die Stimmung der beiden Mädchen am 17. bzw. 18. April deckt sich im Übrigen völlig mit meinen Beobachtungen. Auch in meinen Aufzeichnungen über diese beiden Stunden ist sowohl von L.W.s „Engagement“<sup>119</sup> als auch von K.'s außergewöhnlichem mündlichen „Output“<sup>120</sup> die Rede.

Eine weitere Möglichkeit, bei einer Gruppenarbeit den eigenen Selbstwert zu steigern, ist dann gegeben, wenn man erkennt, dass man etwas besser kann als andere Gruppenmitglieder, ohne dabei den Schwächeren gegenüber überheblich zu werden. So schreibt L.W. über eine von allen Mädchen als anspruchsvoll eingeschätzte Aufgabenstellung, dass es sie *„eher stark [machte] zu wissen, dass ich den Sinn des Textes verstehe“*<sup>121</sup>.

ad c)

Ähnlich wie bei meinen Aufzeichnungen spielen bei allen vier Mädchen die Präsentationen eine sehr große Rolle. Allerdings beziehen sie sich auf eine frühere Präsentationsphase (während der Beschäftigung mit Never Let Me Go) als ich. Der Unterschied zwischen sach- und personenbezogenen Auswahlkriterien hinsichtlich des Präsentierens von Gruppenergebnissen war mir selbst zu dem Zeitpunkt, auf den sich die Schülerinnen beziehen, noch nicht genügend bewusst. Es galt noch, was ich weiter vorne beschrieb, dass es für mich noch keine Rolle spielte, wer diese Präsentationen machte. Dass dies für gewöhnlich die besseren SchülerInnen waren, kommt auch in den Aufzeichnungen der Mädchen zur Sprache: *„Was mir in allen Gruppen auffiel, ist, dass meist die Schüler, die besser sind als andere, die Präsentation machten.“*<sup>122</sup> Allerdings hält diese Schülerin das *„für keine schlaue Idee, da genau die schwächeren Schüler Präsentationen üben sollten.“*<sup>123</sup> C.W. beschäftigt sich ebenso mit diesem Sachverhalt, vergleicht dabei zusätzlich aber die Rolle der Mädchen mit der der Burschen und macht dabei folgende Beobachtungen: *„In unserer Klasse machen meist die Mädchen die Präsentationen. Wenn es möglich ist, schicken alle Gruppen gerne die Mädchen (meist 1er oder 2er Schüler), um die Arbeit zu präsentieren. Wenn ein Mädchen und ein Junge gemeinsam vor der Klasse stehen, sind die Mädchen normalerweise sicherer und selbstbewusster als die Jungs.“*<sup>124</sup> Auch der Kommentar von L.S. zeigt, wie wichtig eine Veränderung dieser Gewohnheiten war: *„Selbst wenn man nicht gerne vor der Klasse spricht, finde ich solche Präsentationen sehr wichtig. Sie sind eine gute Übung, und je öfter man es macht, desto sicherer und besser wird man auch.“*<sup>125</sup>

---

<sup>117</sup> Tagebuch Schülerinnen, S. 68

<sup>118</sup> Tagebuch Schülerinnen, S. 76

<sup>119</sup> Lehrertagebuch, S. 55

<sup>120</sup> Ibid., S. 57

<sup>121</sup> Tagebuch Schülerinnen, S. 70

<sup>122</sup> Ibid., S. 68

<sup>123</sup> Ibid., S. 69

<sup>124</sup> Ibid., S. 74

<sup>125</sup> Ibid., S. 71

Meine generalisierenden Bemerkungen bezüglich den Präsentationen am 22. Mai („Niemand wirkte nervös oder negativ angespannt“<sup>126</sup>) decken sich mit jenen der SchülerInnen bezüglich der Präsentationen vom 19. April. So meint K.H: „Während der Präsentation schien niemand wirklich nervös zu sein, denn jeder wusste, dass er/sie etwas Gutes zu präsentieren hat.“<sup>127</sup> Auf sich und ihre Partnerin bezogen spekuliert C.W. ebenfalls, weshalb sich die beiden „ziemlich sicher“<sup>128</sup> fühlten. Sie glaubt ganz konkret, dass es damit zu tun hat, dass in ihrer Gruppe „ausschließlich Englisch gesprochen“<sup>129</sup> wurde, ein Sachverhalt, der auch mir nicht entging, und dass die beiden „den Großteil der Arbeit gemacht haben.“<sup>130</sup>

ad d)

Zwei der vier Mädchen sprechen mich direkt hinsichtlich meines Beitrages zur Atmosphäre in der 6c Klasse an. Beide Mädchen erwähnen dabei konkrete Situationen, in denen ich Lob spendete, sowohl einzelnen als auch der Klasse insgesamt, und sie beschreiben auch die Folgen dieses Verhaltens: „Positiv aufgefallen ist mir, dass Sie ein Mädchen aus meiner Gruppe besonders gelobt haben. Das ermutigte sie sehr, und sie wollte gar nicht aufhören zu reden.“<sup>131</sup> L.S. in deren Aufzeichnungen sie sich fast ausschließlich mit meiner Person als Lehrer beschäftigt und die konsequenter Weise eher in Brief- als in Tagebuchform verfasst sind, erwähnt ausführlich die Situation, in der ich die SchülerInnen, die soeben Gruppenarbeiten präsentiert hatten, lobte. Ihrer Meinung nach geschieht das „nicht sehr häufig“<sup>132</sup>, aber gerade deshalb würden es die SchülerInnen sehr schätzen. „Wenn Sie jede Stunde sagen würden, wie ausgezeichnet wir unsere Arbeit machen, wäre dieses Lob nicht halb so viel Wert, wie wenn Sie so etwas selten machen. Jedenfalls hat es mich, und die anderen sehr wahrscheinlich auch, sehr gefreut und motiviert.“<sup>133</sup>

Diese Bemerkungen sind ein weiterer Beweis dafür, wie wichtig und wirksam Lob ist, wenn es gezielt eingesetzt wird und den SchülerInnen gerechtfertigt erscheint.

Darüber hinaus erwähnt L.S. noch eine Reihe weiterer Punkte, die sie als charakteristisch für mein Verhalten gegenüber ihr selbst und ihren MitschülerInnen sieht und die mich sehr gefreut haben, da sie mir bestätigen, dass ich meinen didaktischen und pädagogischen Ansprüchen in der 6c Klasse im Wesentlichen gerecht werden kann, jedenfalls nach Meinung von E.S.

## **Zusammenfassung der Schülerinnen-Tagebücher und Schlussfolgerungen**

Obwohl das Sample bei den Tagebuchaufzeichnungen sehr klein ist (20% der Gesamtschülerzahl der Klasse) und keinem wirklich repräsentativen Querschnitt dieser Klasse (vor allem hinsichtlich Geschlecht und Leistungsprofil) entspricht, ist die Übereinstimmung mit unterschiedlichen Bezugsgrößen hoch und damit von Aussagekraft. So decken sich die meisten vergleichbaren Beobachtungen und Einschätzungen nicht nur innerhalb der vier Mädchen, sondern auch mit meinen Aufzeichnungen sowie mit den Ergebnissen des Fragebogens. Die Analyse der Daten zeigt, dass neue, ungewohnte Situationen wie z.B. neue Prüfungsformate viele SchülerInnen verunsichern und deshalb vorbereitende Übungen sehr

---

<sup>126</sup> Lehrertagebuch, S. 63f.

<sup>127</sup> Tagebuch Schülerinnen, S. 76

<sup>128</sup> Ibid, S. 74

<sup>129</sup> Ibid.

<sup>130</sup> Ibid.

<sup>131</sup> Ibid, S. 75

<sup>132</sup> Ibid, S. 71

<sup>133</sup> Ibid.

geschätzt werden, da sie bevorstehende Aufgaben berechenbarer machen und somit entlastend wirken. Die SchülerInnen nehmen sehr genau wahr, wer sich im lehrerzentrierten Arbeitsunterricht zu Wort meldet und wer im schülerzentrierten Unterricht die meiste Arbeit leistet. Die Ursachen von zögerlicher Mitarbeit schätzen die SchülerInnen unter Umständen anders ein als die Lehrperson. Die Einführung kurzer (schriftlicher) Reflexionsphasen, an denen sich SchülerInnen und Unterrichtende beteiligen, könnte sich als nützlich erweisen (Warum meldete ich mich zu Wort? Warum nicht? Wer meldete sich häufig/kaum/nie zu Wort? Was sind meine Vermutungen dazu?).

Gruppenarbeiten können sich bei entsprechendem Engagement der Lehrperson sowie Training der SchülerInnen als ein sehr wirksames Instrument zum Aufbau von Selbstvertrauen erweisen. Im konkreten Fall herrscht eine breite Übereinstimmung der Beobachtungen zwischen den SchülerInnen und mir. Ebenso herrscht Übereinstimmung, dass mündliche Präsentationen eine Herausforderung für alle SchülerInnen sein sollten. Der behutsame Wechsel von einem sach- zu einem personenbezogenen Ansatz zeigte am Ende des Schuljahres bereits Früchte und wird von mir weiterhin im Auge behalten werden. Zwischen den Einschätzungen meiner Arbeit bzw. meines Verhaltens durch die SchülerInnen und meinen eigenen Ansprüchen und „Beliefs“ herrscht in diesem Fall eine hohe Übereinstimmung. Die Einschätzung korrespondiert auch mit den diesbezüglichen Antworten im Fragebogen, was mich insgesamt in Bezug auf mein Verhältnis zur 6c Klasse sehr zufrieden macht und zuversichtlich stimmt, was die Arbeit in den kommenden zwei Jahren bis zur Matura betrifft.

### 3.2.3. Instrument Memo

Auf Grund der Tatsache, dass nur eine kleine Zahl an SchülerInnen bereit war, über einen bestimmten Zeitraum hinweg ein Tagebuch zu führen, entschied ich mich, an einem markanten Punkt des Unterrichts in der 6c die SchülerInnen um ein Memo zu bitten, um zusätzliche qualitative Daten zu meinem Thema zu erhalten.

Um tatsächlich alle SchülerInnen einzubinden, wurde das Memo im Unterricht verfasst, und zwar unmittelbar nachdem sämtliche mündliche Präsentationen zur Lektüre Never Let Me Go abgeschlossen waren. Durch die Art der Fragestellung versuchte ich Daten im Zusammenhang mit vorbereitender Gruppenarbeit (auch außerhalb des Unterrichts) sowie mit Präsentationen zu erhalten. Die Fragestellung lautete:

Wie sicher und selbstbewusst fühlte ich mich

- a) bei der Vorbereitung der Präsentation mit meiner PartnerIn/meinem Team
- b) bei der Präsentation vor der Klasse und dem Lehrer?

Mit den Symbolen ☺ ☹ ☹ sollten positive, gemischte bzw. negative Gefühle/Erfahrungen ausgedrückt werden. Die schriftlichen Rückmeldungen erfolgten vollständig anonym; Mehrfachangaben waren möglich.

Die Auswertung der SchülerInnenkommentare ergibt folgendes Bild<sup>134</sup>: Die Erfahrungen hinsichtlich der Gruppenarbeit sind insgesamt sehr erfreulich: 28 positiven Bemerkungen stehen lediglich zwei mit negativer Aussage und zwei mit einer gemischten gegenüber. Die häufigsten positiven Erfahrungen bestanden darin, dass jeder jeden innerhalb seines Teams unterstützte (acht Nennungen)<sup>135</sup>, wobei diese Unterstützung auch konkretisiert wurde. Sie

<sup>134</sup> Memo vom 22. Mai 2007, S. 78f.

<sup>135</sup> Ibid., S. 78

äußerte sich etwa durch Hilfestellung bei „*Vokabeln und Aussprache*“ (drei Nennungen)<sup>136</sup> oder bei konkreten Formulierungen (drei Nennungen)<sup>137</sup>. Weiters trugen auch eine „*optimistische Grundstimmung in der Gruppe*“ (zwei Nennungen)<sup>138</sup> bzw. der „*Spaß am Thema und die Herausforderung*“ (zwei Nennungen) zu einer positiven Gefühlslage bei. Negative Gefühle entstanden dort, wo genau jene eben genannten Voraussetzungen fehlten: mangelhafte bis schlechte Vorbereitung innerhalb der Gruppe; wenig gegenseitige Unterstützung.<sup>139</sup>

Insgesamt bestätigen die Stellungnahmen zur Gruppenarbeit nochmals sowohl die Ergebnisse des Fragebogens (Items 19-23) als auch die Äußerungen dazu in den Tagebüchern: Gruppenarbeit wird dann als positiv erfahren, wenn das soziale Klima gut ist, d.h. wenn Hilfsbereitschaft und Optimismus erfahrbar sind. Dem gegenüber scheinen inhaltliche oder arbeitsorganisatorische Aspekte (Zugang zu nötigen Informationen) weniger bedeutsam zu sein. Hinsichtlich der negativen Gefühle fällt immerhin auf, dass die SchülerInnen einerseits in der Lage sind, die Ursachen klar zu benennen, andererseits auch ihre eigene Verantwortung erkennen<sup>140</sup> - zwei wesentliche Voraussetzungen, aus schlechten Erfahrungen zu lernen.

Eine Analyse der Kommentare zur Präsentation selbst zeigt, dass auch hier die positiven Gefühle gegenüber den „gemischten“ bzw. den „negativen“ überwiegen, wenn auch bei weitem nicht in der Deutlichkeit wie in Bezug auf die vorbereitende Teamarbeit: 24 positiven Kommentaren stehen 18 (eher) negative gegenüber, was ein Verhältnis von 3:4 bedeutet.<sup>141</sup> Die Unterscheidung zwischen „gemischten“ und „negativen“ Gefühlen ist wenig präzise. Sie entspricht der subjektiven Einschätzung durch die SchülerInnen selbst, die diese Kommentare mit den jeweiligen Symbolen ☹ ☹ versehen haben. In beiden Kategorien dominieren Begriffe wie „Angst“, „Unsicherheit“ und „Nervosität“.<sup>142</sup> Die häufigsten Ursachen für Gefühle der Angst lagen darin, „*etwas zu vergessen*“ bzw. einen inhaltlichen Fehler zu begehen (vier bzw. zwei Nennungen).<sup>143</sup> Fast ebenso häufig wurde die „*Angst, ein Wort falsch auszusprechen*“<sup>144</sup> (drei Nennungen) oder die Angst vor einem sprachlichen Fehler genannt. Die dezidiert negativen Gefühle haben ihre Ursache in drei Bereichen: Fehlende Vorbereitung innerhalb der Gruppe, eigene mangelhafte Vorbereitung sowie dem Phänomen der „self-fulfilling prophecy“ („*Fürchtete mich schon im Voraus vor Vergessen*“) <sup>145</sup>.

Auf der anderen Seite ist es vor allem das leise, aufmerksame und insgesamt unterstützende Verhalten der Klasse, das positiv verbucht wurde (elf Nennungen).<sup>146</sup> Aspekte wie eine gute Vorbereitung, Begeisterung über den eigenen freien Vortrag oder das Verhalten des Lehrers werden ebenso genannt, allerdings weit weniger häufig als die Atmosphäre in der Klasse generell. Daraus ist klar ersichtlich, dass eine erfolgreiche, Sicherheit und Selbstvertrauen fördernde Präsentation nicht nur eine Sache der einzelnen Präsentierenden ist, sondern in erheblichem Maße auch der Zuhörenden. Als Konsequenz dieser kleinen Erhebung werde ich

---

<sup>136</sup> Ibid.

<sup>137</sup> Ibid.

<sup>138</sup> Ibid.

<sup>139</sup> Ibid.

<sup>140</sup> Ibid.

<sup>141</sup> Ibid., S. 79

<sup>142</sup> Ibid.

<sup>143</sup> Ibid.

<sup>144</sup> Ibid.

<sup>145</sup> Ibid.

<sup>146</sup> Ibid.

im kommenden Schuljahr vor der ersten Präsentation die Ergebnisse der Klasse vorstellen und diskutieren. Auf zwei Punkte werde ich dabei besonders eingehen:

Erstens auf die enge Wechselbeziehung zwischen SprecherIn und Zuhörerschaft und zweitens auf das Phänomen der „self-fulfilling prophecy“, die natürlich auch in positiver Richtung wirkt. Neben dem Bewusstmachen dieses Mechanismus sollen die SchülerInnen zu Wort kommen und gegenseitig austauschen, wie eine negative Spirale überwunden oder gar vermieden und eine positive in Gang gesetzt werden kann. Auch mit dieser Maßnahme soll sich die stärkere Berücksichtigung der persönlichen Ebene gegenüber der stoffbezogenen Sachebene in meinem zukünftigen Unterricht niederschlagen.

## **4. Sicherheit und Selbstvertrauen leistungsschwacher SchülerInnen.**

### **Betreuung und Entwicklung der SchülerInnen mit „Nicht Genügend“ in der Schulknachricht vom Februar 2007**

Da im österreichischen Schulsystem ein „Nicht Genügend“ im Zeugnis oft genug das Wiederholen eines ganzen Schuljahres bedeutet, was in der Regel eine Krisensituation für die betroffenen SchülerInnen und deren Familien erzeugt, ist es nötig, auch von Seiten der Lehrperson möglichst früh und effizient gegenzusteuern. Sicherheit und Selbstvertrauen sind in vielen Fällen erschüttert, und es ist nahe liegend, dass gerade diese SchülerInnen eine persönliche Betreuung brauchen, da jeder Fall anders gelagert ist.

Im Falle der 6c Klasse wurden drei SchülerInnen von mir am Ende des ersten Semesters mit „Nicht Genügend“ beurteilt. Am Ende des Schuljahres allerdings konnte ich allen eine positive Note geben.

Im Folgenden soll dargestellt werden, welche Maßnahmen von mir ergriffen wurden, um den SchülerInnen bei der Bewältigung dieser Krisensituation beizustehen. Ich beschränke mich dabei auf den Fall Y.Y, da sie vor dem Hintergrund des Themas dieser Arbeit die schwierigste Ausgangslage hatte.

Anstelle eines unpersönlichen Vordrucks, der die Eltern im Rahmen des gesetzlich vorgeschriebenen „Frühwarnsystems“ über ein drohendes „Nicht Genügend“ informiert und zu einem pädagogischen Gespräch einlädt, entschied ich mich für persönliche Briefe<sup>147</sup>, in denen ich in einem persönlichen Ton die jeweilige Situation kurz darlegte und konkrete Schritte vorschlug. Zeitgleich mit der Übermittlung der Briefe suchte ich das Vier-Augen-Gespräch mit den drei SchülerInnen, wobei ich vor allem auf die Betreuungsmöglichkeit durch eine mir gut bekannte Kollegin einging. Bei der angesprochenen Kollegin, die nicht an meiner Schule unterrichtet, handelt es sich um eine Person, auf die der Begriff „Coach“ wesentlich besser zutrifft als jener der „Nachhilfelehrerin“. So ist sie neben ihrer großen fachlichen Kompetenz auf Grund ihrer Persönlichkeit auch in der Lage und gerne bereit, individuell auf die Jugendlichen einzugehen, und sie gewinnt damit rasch das Vertrauen der SchülerInnen. Eine persönliche Betreuung ist auch deshalb möglich, weil es immer wieder zur Kontaktaufnahme zwischen ihr und mir, der Lehrperson, kommt. Dabei werden Eindrücke und Erfahrungen bezüglich der betroffenen SchülerInnen ausgetauscht und besprochen. In

---

<sup>147</sup> Siehe Musterbrief, A.7., S. 82

einem ausführlichen Telefonat am 6. März 2007 zum Beispiel beschrieb ich ihr die ausgeprägte Schüchternheit von Y.Y. und ihre daraus folgende Stummheit im Unterricht. Ich sagte, dass ich in ihrem Coaching eine große Chance sehe, Y.Y. wenigstens etwas aus der Reserve zu locken und selbstsicherer zu machen.<sup>148</sup>

In einem persönlichen Gespräch am 9. Mai 2007 ging es wiederum hauptsächlich um Y.Y. Die Kollegin teilte mir mit, dass Y.Y. nach wie vor sehr verschlossen sei und manchmal ein merkwürdiges Sozialverhalten an den Tag lege; außerdem erledige sie die ihr gestellten Aufgaben des Öfteren nicht oder unzureichend. Wir waren uns einig, dass neben der Förderung durch die Betreuungslehrerin von Y.Y. auch klare Forderungen zu erfüllen sind.<sup>149</sup> Wie präsentierte sich nun Y.Y. während dieser fünfmonatigen außerschulischen Betreuungsphase in meinem Unterricht?

Um eine Vergleichsmöglichkeit zwischen meinen eigenen Wahrnehmungen und deren Beurteilung und einer weiteren Person hinsichtlich des Verhaltens von Y.Y. zu bekommen, bat ich unsere Unterrichtspraktikantin, S.L., während einer Englischstunde Y.Y. eingehend zu beobachten. Ihre detaillierten Aufzeichnungen vom 8. Mai 2007 bestätigen meine Eindrücke, dass es sich bei Y.Y. um ein außergewöhnlich scheues und unsicheres Mädchen handelt. Allerdings hat auch sie eine - zumindest subjektiv bedeutende - Entwicklung vollzogen, was sich anhand meiner Tagebuchaufzeichnungen dokumentieren lässt.

Von Beginn an galt ihr während der Phase meiner schriftlichen Aufzeichnungen meine besondere Aufmerksamkeit, und sie ist deshalb die Person, die am häufigsten und ausführlichsten genannt und in ihrem Verhalten während Gruppenarbeiten und Präsentationen beschrieben wird. Bereits in meiner ersten Eintragung am 17. April 2007 beschreibe ich sie kurz während einer Gruppenarbeit, wobei sich meine Formulierungen mit jenen der Unterrichtspraktikantin in manchen Details decken: Genau wie sie erwähne ich ihre kurzen Blickkontakte mit den anderen, ihr Lächeln, das schon im Ansatz wieder erlischt sowie ihre extreme „Ordnung“ und „Sauberkeit“,<sup>150</sup> Eigenschaften, die die Praktikantin in ihrem gesamten Erscheinungsbild zu erkennen glaubt.<sup>151</sup> Nichts desto trotz versucht sich Y.Y. bereits zu diesem Zeitpunkt dort aktiv einzubringen, wo sie sich dies zutraut, nämlich im nonverbalen Bereich. Am darauf folgenden Tag schreibe ich:

*„Die stumme Y.Y. wird äußerlich aktiv, sobald es an die Posterarbeit geht; sie gestaltet diesen, unter Mithilfe von L.W. Ihr Verhalten deute ich so, dass sie bereit ist, ihr Schweigen im Gespräch mit der Übernahme der Partnerarbeit zu kompensieren: deutliche Bereitschaft, ihren Beitrag innerhalb der Gruppe zu leisten!“<sup>152</sup>*

Die folgenden beiden Eintragungen beziehen sich auf zwei ihrer mündlichen Präsentationen: Am 23. Mai 2007 musste sie in einer späten Phase der Auseinandersetzung mit Never Let Me Go zusammen mit einer Mitschülerin über ein selbst gewähltes Thema frei referieren. Dazu meine Eintragung von diesem Tag:

*„Y.Y. war in gewisser Weise heute wieder ein Sonderfall: Sie hatte ihren Part offensichtlich auswendig gelernt, blieb aber einige Male stecken (Blockaden?), sodass ihre Partnerin an*

---

<sup>148</sup> Gedächtnisprotokoll, Telefonat vom 6.3.2007, S. 80

<sup>149</sup> Gedächtnisprotokoll, Gespräch vom 9.5.07, S. 81

<sup>150</sup> Lehrertagebuch, S. 55

<sup>151</sup> Unterrichtsprotokoll S.L. vom 08.05.07, A.8., S. 83

<sup>152</sup> Lehrertagebuch, S. 57

*einer Stelle sogar für sie weitermachte. Sich überhaupt ohne Konzept vor der Klasse hingestellt zu haben, muss für Y.Y. eine große Überwindung gewesen sein. Auch da sehe ich M's Arbeit Früchte tragen, wenn auch noch im Anfangsstadium. Sie müsste von allen am häufigsten vor diese Situation gestellt werden. Sie muss Schritt für Schritt heraus aus ihrem Schneckenhaus.*<sup>153</sup>

Drei Wochen später, als ich die Phase meiner Tagebuchaufzeichnungen aus organisatorischen Gründen (mündliche Matura) bereits abgeschlossen hatte, kam es am 20. Juni 2007 neuerlich zu Gruppenpräsentationen, und zwar über selbst erfundene Sitcoms.<sup>154</sup> Dabei übernahm Y.Y. die Präsentation der Arbeit ihrer Gruppe. Sie sprach völlig frei und ohne jegliche mentale Blockaden! Im anschließenden Gespräch mit den übrigen Gruppenmitgliedern von Y.Y. sagten sie mir, dass Y.Y. von sich aus unbedingt die mündliche Präsentation übernehmen wollte. Als Rückmeldung von der Klasse bezeichnete ich Y.Ys Auftritt an diesem Tag als „big jump“.

Der Fall Y.Y. zeigt mir, dass mit der Unterstützung der MitschülerInnen sowie Engagement, Geduld und Beharrlichkeit von Seiten der Lehrperson SchülerInnen wie ihr hinsichtlich ihres Selbstvertrauens geholfen werden kann. Auch der Beitrag der Betreuungslehrerin M. war ohne Zweifel beträchtlich. Leider lässt sich die Nachhaltigkeit dieser Betreuung schwer überprüfen, da Y.Y. in einigen anderen Fächern das Klassenziel nicht erreichte und sie daher nicht mehr Schülerin der 7c Klasse ist.

## **5. Zusammenfassung der Studie (Ende Schuljahr 2006/07)**

Abschließend soll diese Arbeit insgesamt nach folgenden Gesichtspunkten zusammengefasst werden:

1. Eingesetzte Instrumente der Datenerhebung
2. globales Ergebnis und grundsätzlich Erkenntnisse
3. neuerlicher Aktionsplan

Ad 1.

Die Themenstellung legte einen Einstieg über Fragebögen nahe, wobei neben quantifizierbaren Daten auch offene, qualitätsorientierte Daten erhoben werden sollten. Als weitere Schritte wurden offenere Formen gewählt, einerseits um bestimmten Aspekten, die sich aus den Antworten der Fragebögen ergaben, näher auf den Grund zu gehen (Interviews in der 2. Klasse), andererseits um mit Hilfe von individuellen Beobachtungen und Reflexionen Ergebnisse der Fragebögen zu überprüfen, zu interpretieren und eventuell auszuweiten (Tagebücher, geführt von SchülerInnen und mir). Um zu einem zentralen Punkt im Zusammenhang mit dem Thema (Sicherheit und Selbstvertrauen bei Präsentationen) weitere Daten zu erhalten, entschied ich mich für ein Memo. Die Verschiedenartigkeit der eingesetzten Instrumente erlaubt den Schluss, dass die Ergebnisse trotz des kleinen Sample im konkreten Fall der beiden Klassen aussagekräftig sind.

---

<sup>153</sup> Lehrertagebuch, S.64f.

<sup>154</sup> Ibid., S. 67

Ad 2.

Eine meiner zentralen Überzeugungen als Fremdsprachenlehrer ist die, dass ein kommunikativer Fremdsprachenunterricht nur dann erfolgreich sein kann, wenn er in einer Atmosphäre stattfindet, in der sich der/die Lernende als Gesamtpersönlichkeit angenommen und sicher fühlt. Nur wenn diese Voraussetzung gegeben ist, kann sich auch Selbstbewusstsein nachhaltig einstellen. Sich im Unterricht wohl zu fühlen ist dabei nicht nur mein Anspruch in Hinblick auf meine SchülerInnen, sondern auch Voraussetzung für mich selbst, mit Freude und Engagement zu unterrichten. Die Ergebnisse insgesamt erfüllen mich mit großer Freude und Genugtuung, bestätigen sie mir doch, dass ich eine meiner zentralen Prämissen - jedenfalls in den untersuchten Klassen - erfolgreich umsetzen konnte.

Was meine persönliche Entwicklung betrifft, betrachte ich die Erweiterung, manchmal auch Verlagerung meiner Lehrerperspektive von einem (vornehmlich) sachbezogenen zu einem (vornehmlich) personenbezogenen Unterricht als ein zentrales Ergebnis. Dies äußert sich inzwischen auf der Unterstufe in einem vermehrten Einsatz des Rollenspiels bzw. Theaterspielens, was der Persönlichkeit vieler junger SchülerInnen entgegenkommt. Auf der Oberstufe betrifft es vor allem die Zielsetzung bei Gruppenarbeiten, wobei nun die Frage, wie ein Arbeitsergebnis zustande kommt und wer es präsentiert, ebenso wichtig ist wie das Arbeitsergebnis selbst.

Ad 3)

Neben der weiteren Entwicklung dieser Punkte ergibt sich aus den Ergebnissen dieser Studie vor allem ein Arbeitsfeld, auf das ich mich im zweiten Jahr dieses Lehrgangs in einem zweiten Aktionsforschungszirkel konzentrieren werde, nämlich die Forcierung von Formen der Selbstevaluation. Da für ein „gesundes Selbstvertrauen“ der SchülerInnen nicht nur der Lehrer verantwortlich sein sollte, plane ich einige Formen und Methoden der Selbstevaluation - bereits auf der Unterstufe – zu erproben und auszuwerten.

## **6. Selbstevaluation als Mittel der Steigerung des Schülerselbstvertrauens**

### **6.1. Lehrerlob**

In den Interviews mit den vier SchülerInnen der 2. Klasse wurde deutlich, dass das Verlangen nach Lob durch den Lehrer in sehr unterschiedlichem Maß vorhanden ist. Obwohl das Lob durch die Lehrperson **allen** SchülerInnen wichtig ist, lässt das Ausmaß dieses Bedürfnisses danach Rückschlüsse auf das Selbstvertrauen der SchülerInnen zu: Je mehr sie davon haben, desto größer ist ihre emotionale Autonomie in diesem Punkt von der jeweiligen Lehrperson, desto weniger Lob scheinen sie zu benötigen.

Auf Grund dieser Erkenntnis schien es mir notwendig, „lobabhängigen“ SchülerInnen zu helfen, ein Stück dieser emotionalen Autonomie zu erlangen, indem sie ermutigt werden sollten, sich selbst einzuschätzen und zu „belohnen“. Dazu waren Instrumente der Selbstevaluation nötig, von denen ich eines für eine 2. Klasse (nicht die des Vorjahres!) entworfen und analysiert habe.

## 6.2. Ausgangslage

Auf Grund einer computerbedingten und irreversiblen Veränderung der Lehrfächerverteilung an meiner Schule im Herbst 2007 verlor ich jene 2. Klasse, mit der ich im vorhergehenden Schuljahr 2006/07 im Rahmen dieser Untersuchung gearbeitet hatte. Somit musste ich eine neue Klasse bzw. Sprachgruppe finden, um an der Stelle weiter zu machen, an der ich mit der anderen Klasse aufgehört hatte. Zum Glück stand mir abermals eine zweite Klasse zur Verfügung, die ich ebenfalls das zweite Jahr unterrichtete und die mich daher als Lehrperson bereits kannten. Somit war wenigstens auf diesen Ebenen eine gewisse Kontinuität gegeben.

## 6.3. Fragebogen

Zunächst entwarf ich abermals einen Fragebogen, eingeschränkt auf das Thema „Lob im Englischunterricht“. Damit wollte ich sowohl herausfinden, wie diese SchülerInnen mein Verhalten in dem Punkt einschätzen, als auch in welchem Ausmaß sie bereits „lobunabhängig“ von ihrem Lehrer sind.<sup>155</sup>

Die Lerngruppe besteht aus insgesamt 17 Schülerinnen und Schülern, wobei zehn davon Mädchen und sieben Buben sind. Ich selbst empfinde den Unterricht insgesamt als problemlos und entsprechend befriedigend. Die Klasse verursacht keinerlei Disziplinprobleme, arbeitet rege mit und ist in der Regel sehr verlässlich, was das Erledigen von Arbeitsaufträgen aller Art betrifft. Entsprechend erfreulich auch der Leistungsstand am Ende des ersten Semesters dieses Schuljahres: sieben SchülerInnen standen auf „Sehr Gut“, ebenfalls sieben auf „Gut“, zwei erhielten ein „Befriedigend“ und ein Schüler ein „Genügend“.

### 6.3.1 Ergebnisse

Auch hier sind die Ergebnisse für mich sehr bestätigend und ermutigend. So finden alle, dass die Lerngruppe insgesamt „häufig gelobt wird“<sup>156</sup> (Item 1), was mir bestätigt, dass es mir gelungen ist, eine „Kultur des Lobens“ einzuführen. Individuell betrachtet findet ebenfalls eine deutliche Mehrheit, dass sie „oft genug“ gelobt wird; lediglich eine Schülerin hat den Eindruck, dass sie von mir „zu wenig oft“ positiv verstärkt wird (Item 2). Obwohl die Mehrheit bestätigt, dass ihnen das Lob durch den Lehrer **sehr** wichtig ist, geben immerhin sieben an, dass dies nur manchmal zutrifft (Item 3). Daraus schließe ich, dass bei diesen SchülerInnen bereits ein gewisses Maß an Unabhängigkeit vom Lehrerlob besteht, bzw. dass sie Lob nur in ganz bestimmten Situationen (z.B. bei besonders schwierigen Aufgaben) erwarten. Mit diesem Ergebnis korreliert auch Item 4 („Lob von meinem E-Lehrer ist mir **nicht** so wichtig, denn ich weiß selbst, wenn ich etwas gut gemacht habe.“) Dem stimmt zwar nur eine Schülerin uneingeschränkt zu, und für immerhin acht SchülerInnen trifft die Aussage „manchmal“ zu. Allerdings kreuzte eine beachtliche Minderheit von SchülerInnen (ebenfalls acht) „stimmt nicht“ an. Gerade in diesem Ergebnis zeigt sich für mich die Notwendigkeit, Formen der Selbstevaluation konsequent zu erproben.

Hinsichtlich der Art des Lobes (Item 7) zeigt sich ganz deutlich, dass verbale Kommentare schriftlicher und mündlicher Art sowie eindeutige Symbole nonverbalen Reaktionen wie z.B. ermutigend nicken oder lächeln vorgezogen werden.

---

<sup>155</sup> Siehe A.9, S. 84

<sup>156</sup> Ibid.

Die Notwendigkeit, mehr Möglichkeiten des Peer-Feedback (Item 8) zu schaffen, sehen gut ein Drittel der Klasse. Dieses Ergebnis verdeutlicht mir, dass es sich lohnt, diverse mündliche und schriftliche Formen der Rückmeldung durch die MitschülerInnen in den Unterricht verstärkt zu integrieren.<sup>157</sup>

Unterscheidet man zwischen den Aussagen der Mädchen und Burschen, so ergeben sich keine statistisch signifikanten Unterschiede.

#### **6.4. Selbstevaluation am Ende eines Wochenplanes<sup>158</sup>**

Nach der individuellen Erarbeitung eines Großteiles der Unit 11, Sports and Games, des Lehrwerks The New You & Me 2<sup>159</sup>, teilte ich einen Bogen mit acht positiv formulierten Aussagen sowohl zu den konkret gestellten Aufgaben (Aussagen 1 – 5), als auch zur Arbeitsform des Wochenplans bzw. zur Form des selbstverantwortlichen Arbeitens aus (Aussagen 6 – 8)<sup>160</sup>. Außerdem bat ich die SchülerInnen, einen kurzen Kommentar zum Wochenplan zu verfassen.

Ein wichtiges Element des Bogens ist, dass neben den drei Rubriken möglicher Selbsteinschätzung auch die Fremdeinschätzung durch mich, die Lehrperson, vorgesehen ist. Kommt es dabei zu deutlichen Unterschieden in der Einschätzung einer erbrachten Leistung, so ergibt sich die Notwendigkeit eines Austausches von Meinungen zwischen der jeweiligen SchülerIn und mir.

##### **6.4.1. Ergebnisse der Selbstevaluation**

Die Ergebnisse zeigen, dass die SchülerInnen ihre Leistungen bzw. Lernergebnisse großteils als positiv einschätzen, was bereits auf ein „gesundes Selbstvertrauen“ schließen lässt. Abgesehen von Aussage 4 überwiegt das Symbol (Smilie) deutlich; das Symbol (...) wird überhaupt nur einmal von einem Schüler angekreuzt (Item 7). Am meisten überzeugt sind die SchülerInnen von ihren Leistungen im mündlichen Bereich (Item 3), während die größte Unsicherheit hinsichtlich des Verständnisses der Grammatik besteht (Item 4). Hier wünscht sich die Mehrzahl zusätzlich eine lehrerzentrierte Unterrichtsphase, um Unsicherheiten überwinden zu können.

Auch die Ergebnisse der drei letzten Items (6 – 8), die sich spezifisch auf die Arbeitsform „Wochenplan“ beziehen, sind insgesamt erfreulich, zeigen sie doch, dass die positive Selbsteinschätzung der erbrachten Leistungen mit der Gleichgültigkeit gegenüber der Tatsache, dass bei dieser Lernform die Lehrperson wesentlich weniger lobt, korreliert (vgl. die Ergebnisse der Aussagen 6 und 8). Auch die Selbständigkeit bei der Wahl der Arbeitsschritte wird großteils sehr geschätzt, wenn auch hier die einzige klar negative Stellungnahme erfolgt. Diese kommt von jenem Schüler, der als einziger ein „Genügend“ im

---

<sup>157</sup> Einige wertvolle Tipps dazu erhielt ich von Barbara Luchner und Christine Rovana, zwei Kolleginnen meiner Regionalgruppe.

<sup>158</sup> Den Begriff „Wochenplan“ verwende ich für eine schülerzentrierte Arbeitsform, in der nach klaren Vorgaben eine ganze Unit des Englisch-Lehrwerks oder Teile daraus über mehrere Unterrichtsstunden in einem individuellen Tempo sowie in unterschiedlichen Sozialformen erarbeitet werden. Außerdem bestimmen die SchülerInnen die Reihenfolge der Aufgaben. Beispiel siehe Anhang, S. 86

<sup>159</sup> Gerngroß, Günter, u.a.: The New You & Me 2, Berlin, 1995, S. 81ff.

<sup>160</sup> Siehe A.9., S. 85 (Selbstevaluation Wochenplan „Sports and Games“)

Semesterausweis hatte. Mängel in der persönlichen Planung notwendiger Arbeitsschritte sowie ein Gefühl der Unsicherheit bezüglich des Verständnisses des individuell Erarbeiten sind die Gründe für seine Ablehnung, wenn er mir erklärte: *„Mir hat der Wochenplan nicht so gefallen wie zusammen zu arbeiten, weil es nicht so viel Spaß gemacht und weil man es nicht so gut verstanden hat.“* (im direkten Gespräch)

#### **6.4.2. Schlussbemerkung**

Zusammenfassend zeigen mir die Ergebnisse, dass individualisierter Unterricht in allen Schattierungen und Ausformungen die Selbsteinschätzung der meisten meiner SchülerInnen und damit ihr Selbstvertrauen fördert, dass gleichzeitig aber auch das Lob von mir weiterhin ein unverzichtbarer Bestandteil meines verbalen und nonverbalen Feedback-Repertoires sein muss.

# Literaturverzeichnis

- ALTRICHTER, Herbert; POSCH, Peter: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn, 1998.
- BAKER, Judith: Neuro Linguistic Programming (2). In: English Teacher professional (2005) 38, S. 16-17.
- BAKER, Judith; RINVOLUCRI, Mario: Neuro Linguistic Programming (1). In: English Teacher professional (2005) 37, S. 4-6.
- BRESS, Paul: Beating Stress: Creating happiness and well-being in TEFL. In: Modern English Teacher 15 (2006) 3, S. 5-13.
- DEMES de Cruz, Glenda: Motivated to motivate. In: English Teacher professional (2006) 43, S. 61-63.
- FLETCHER, Mark: Focus on feelings. In: English Teacher professional (2005) 39, S. 20-23.
- GERNGROSS, Günter, u.a.: The New You & Me, Berlin, 1995.
- HARMER, Jeremy: Engaging students as learners. In: English Teacher professional (2006) 42, S. 4-6.
- ISHIGURO, Kazuo: Never Let Me Go. London, 2005.
- KUBANYIOVA, Magdalena: Leave them alone! In: English Teacher professional (2004) 33, S. 13-14.
- LEIGUARDA, Ana: Teenagers! Motivating the teenage brain. In: Modern English Teacher 13 (2004) 4, S. 5-11.
- LIGHTBOWN, Patsy; SPADA, Nina: How Languages are Learned. Oxford, 1999.
- LITTLEWOOD, William: Foreign and Second Language learning. Language acquisition research and its implications for the classroom. Cambridge, 1984.
- LUTZ, Klaus, u.a: Befragung der Absolventinnen und Absolventen 2003. Dokumentation des Prozesses und der Ergebnisse. Dokumentation. BG Gallusstraße, 2003.
- McCOURT, Frank: Teacher Man. London, 2006.
- MILLER, Lindsay: Teachers as Researchers. Adapting research methods to the classroom. In: Modern English Teacher 13 (2004) 2, S. 26-30.
- MILLER, Lindsay: Teachers as Researchers. Interviews. In: Modern English Teacher 14 (2005) 1, S. 43-45.
- MILLER, Lindsay: Teachers as Researchers. Student journals. In: Modern English Teacher 13 (2004) 3, S. 36-39.

- MILLER, Lindsay: Teachers as Researchers. Teacher journals. In: Modern English Teacher 13 (2004) 4, S. 39-41.
- PUCHTA, Herbert: Making the most of Multiple Intelligences. In: English Teacher professional (2005) 41, S. 4-7.
- PUCHTA, Herbert: Multiple Intelligences in action 1. In: English Teacher professional (2006) 42, S. 25-26.
- PUCHTA, Herbert: Multiple Intelligences in action 2. In: English Teacher professional (2006) 43, S. 24-25.
- REED, Carol: Managing children positively. In: English Teacher professional (2005) 38, S. 4-7.
- SENIOR, Rose: How predictable should we be? In: English Teacher professional (2006) 43, S. 71.
- SENIOR, Rose: Laughter in the language classroom. In: English Teacher Professional (2006) 42, S. 63.
- SIMUNKOVA, Renata: The shy speaker. In: English Teacher professional (2004) 35, S. 13-14.
- SPITZER, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, 2002.
- STEVICK, Earl W.: Memory Meaning & Method. Some psychological perspectives on language learning. Boston, 1976.
- VICKERS, Claire; MORGAN, Sian: Learner diaries. An important tool for teacher and learner alike. In: Modern English Teacher 12 (2003) 4, S. 29-34.
- WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert: Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach. Cambridge, 1997.
- WINGATE, Jim: The power of music. In: English Teacher professional (2005) 36, S. 55.
- Zhu, Huimiu: Teaching quieter students. In: English Teacher professional (2006) 42, S. 37-39.

<http://www.brainfriendlylearning.org> Stand 02.08.2007.

<http://www.eurodl.org/materials/contrib/2005> Stand 01.08.07

<http://www.helenogrady.com.au/classes> Stand 06.08.07

<http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Krashen.htm> Stand 01.08.07

<http://SK.com.br/sk-krash.htm>. Stand 30.07.07